DOCUMENT RESUME

ED 332 549 FL 019 209

AUTHOR Rehbein, Jochen
TITLE Reparative Handlungsmuster und Ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht (Error Correction Techniques in Foreign Language Instruction). ROLIG Papir, 30.
INSTITUTION Roskilde Univ. Center (Denmark).
REPORT NO ISSN-0106-0821
PUB DATE 84
NOTE 57p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE German

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Classroom Techniques; *Error Correction; Foreign Countries; *Language Processing; *Second Language Instruction; Second Language Learning

ABSTRACT

This study focuses on how different error correction techniques are used in the foreign language classroom. In evaluating these techniques, one specific approach is suggested for classroom use. In this particular approach, the instructor bases his intervention on interpreting the student's current mental state of awareness on a case by case basis. It is suggested that the teacher should not intervene in the student's processing of language if such intervention causes the student to lose concentration in the ongoing production of language. (JC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Bebbie

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ISSN 0106-0821

ROLIG-papir 30
Roskilde Universitetscenter
Lingvistgruppen

Jochen Rehbein

Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht

ROLIG-papir is a series of working papers written by members of ROLIG, the linguistic circle of Roskilde University Center, and others. Readers are invited to comment on or criticize the papers. The papers are available from ROLIG, Roskilde Universitetscenter, hus 21.2, Postbox 260, DK-4000 Roskilde, Denmark.

Roskilde Universitetscenter
Oktober 1984

Jochen Rehbein

Reparative Handlungsmuster im Fremdsprachenunterricht

Inhalt

0. Fremdsprachenunterricht als soziale Situation

1. Zur Struktur von reparativen Handlungsmustern
1.1. Systematische Fälle
1.2. Die Verbalisierung
1.3. Die Intervention und das gemeinsame Wissen
1.4. Die Schlußposition der Bestätigung
1.5. Zwiegespräche

2. Wiederholung im "kompletten Satz" und reflektierte Wiederholung

3. Reparieren und Korrigieren
3.1. Reparieren
Exkurs über Sprechhandlungsziele
3.2. Ein abgeleiteter Fall des Reparierens
3.3. Korrigieren
3.4. Vergleich von Reparieren und Korrigieren

4. Steuerndes Eingreifen

5. Hinweis (Wink)-Geben
5.1. Helfen
5.2. Bitte um Hilfe und delegierte Verbesserung
5.3. Abrufen

6. Rephrasieren

7. Systematik reparativer Handlungsmuster (Zusammenfassung)

8. Probleme und schulischer Zweck reparativer Handlungsmuster
8.1. Interpretative Leistungen des Lehrers und des Analytikers
8.2. Reparative Handlungsmuster innerhalb des Lehr-Lern-Diskurses

Literatur

Vorbemerkung

Diese Arbeit entstand im Rahmen des Projekts "Kommunikation in der Schule" (Arbeitspapier 8), das in den Jahren 1974 - 1978 am Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft an der Universität Düsseldorf von Konrad Ehlich und mir durchgeführt wurde. Die erste Fassung des Papiers geht auf das Jahr 1976 zurück. Die Mitglieder des Projekts hatten einen großen Anteil an den Verbesserungen der ursprünglichen Fassung. Ihnen allen sei hier noch einmal recht herzlich gedankt. Im November 1979 wurde das Papier am Universitätscenter in Roskilde zur Diskussion gestellt. Da es ursprünglich als Kapitel einer größeren Untersuchung zur Diskursanalyse des Fremdsprachenunterrichts vorgesehen war, konnte ich mich bislang nicht zu einer Veröffentlichung entschließen. Mit der Zeit ist auch eine Auseinandersetzung mit der seither erschienenen Literatur zum Thema erforderlich geworden. Beides konnte ich aber aus zeitlichen Gründen bislang nicht realisieren. Daher soll das Papier nun in der vorliegenden Arbeitsform erscheinen. Der Leser wird leicht einen Zusammenhang zu meinem im Journal of Pragmatics 8(1984) herausgekommenen Artikel über "Remarks on the Empirical Analysis of Action and Speech" herstellen können, in dem ebenfalls ein Phänomen aus dem Fremdsprachenunterricht diskursanalytisch analysiert worden ist.

Hamburg, im Oktober 1984

0. Fremdsprachenunterricht als soziale Situation

In dem Fremdsprachenunterricht, wie er sich heute in unseren Schulen faktisch abspielt, haben wir die Lernwirklichkeit vor uns, in der ein großer Teil der Bevölkerung ihre ersten Kenntnisse erwerben. Diese Lernsituation ist per se eine artifizielle Kommunikationssituation, die von ihrer Gesamtstruktur her nicht mit der "ungesteuerten" Zweitsprachenerwerbssituation zu vergleichen ist. Um Vorschläge und Programme zur Effektivierung des "gesteuerten" Zweitsprachenerwerbs machen zu können, ist es meiner Auffassung nach notwendig, über die Vorgänge in der schulischen Lernwirklichkeit detailliert Bescheid zu wissen.

In der letzten zehn Jahren wurde in der Angewandten Linguistik jedoch so verfahren, daß Konzepte, die in der Theoretischen Linguistik entwickelt wurden, in irgendeiner Weise appliziert wurden (etwa bei Achtenhagen/Wienold die Konzepte der TG). Dieser Tatbestand spricht wahrscheinlich nicht so sehr gegen die Theoretische Linguistik als vielmehr gegen das Verhältnis zwischen Angewandter und Theoretischer Linguistik. Die von der Linguistischen Theoriebildung hervorgebrachten Konzepte sollten (entgegen diesem Verhältnis) an den Aufgaben der Angewandten Linguistik gemessen und von ihr auf ihre Relevanz hin geprüft werden. "Relevanz" bedeutet in diesem Zusammenhang: "analytische Kraft" angesichts der sprachlichen Wirklichkeit, mit der man es zu tun hat.

Die folgende Arbeit hat die Absicht, einige Kategorien für die Analyse der sprachlichen Wirklichkeit des Fremdsprachenerwerbs zu entwickeln. Mittels dieser Kategorien lassen sich einige Bedingungen der Möglichkeit und der Unmöglichkeit für die Anwendung theoretisch entwickelter Konzepte und Programme im Fremdsprachenunterricht einschätzen.

Der Ausgang von der Lernwirklichkeit, der in der folgenden Arbeit eingeschlagen wird, bedeutet, daß die Fremdsprachen-Lernsituation als eine soziale Situation sui generis verstanden wird. Damit wird die Fremdsprachen-Lehr-Lernsituation Gegenstand der Sprachsoziologie. Sie ist es, die Instrumente mit der analytischen Kraft liefern muß, von der soeben gesprochen wurde. Dabei ist teilweise an den linguistisch-pragmatischen Kategorien von Austin anzuknüpfen (seiner Idee sprachlich-sozialer Muster), an der Konversationsanalyse, an Verfahren der Interaktionssoziologie, der Ethnomethodologie, der Ethnography of Speaking (Hymes) und an deren Kritik.

Bei der Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts als sozialer Situation sui generis wird sich herausstellen, daß der Interaktant, der die fremde Sprache vermittelt, seinerseits eine naturwüchsige Theorie über seine Tätigkeit hat; diese naturwüchsige Theorie leitet sein sprachliches Handeln im Unterricht an, strukturiert den interaktiven Prozeß der Vermittlung der fremden Sprache. Will man diesen Prozeß in seiner Effektivität analysieren und einschätzen, so gilt es, die naturwüchsige, die geheime Theorie über Fremdsprachenerwerb in ihrer Arbeitsweise in der Lernwirklichkeit zu erforschen.

Eine häufig auftretende interaktive Form im Fremdsprachenunterricht ist das Wiederholen von Äußerungen, Äußerungsteilen, Lauten. So wurden zu Beginn der Untersuchung die Phänomene des 'Wiederholens' aufgesucht und entsprechend klassifiziert. (Eine ähnliche Untersuchung für den Erstsprachenerwerb wurde von Elinor Ochs-Keenan in mehreren Arbeiten vorgelegt.) Bei der Klassifizierung stellte sich jedoch mehr und mehr heraus, daß das Wiederholen häufig in eigenartiger Weise mit dem 'Berichtigen' zu tun hat, jedenfalls im Unterricht. Daher verlagerte sich das Untersuchungsinteresse auf Vorgänge des Berichtigens und der Rolle, die Wiederholungen darin z.T. übernehmen können.

Wir analysieren im folgenden Texte, die die Lernwirklichkeit im Fremdsprachenunterricht dokumentieren. Es handelt sich dabei um Transkriptionen von Tonband- und Videoaufnahmen, und zwar von 3 Englischstunden in der Hauptschule. Da es sich bei den Transkriptionen um Dokumente handelt, ist ein fehlerhafter Gebrauch des

Englischen natürlich nicht verändert worden. - Die Untersuchung macht im folgenden den Umweg über die allgemeine, nichtschulische Struktur von Formen des Berichtigens.

Der Ausdruck 'Berichtigen' wird rein alltagssprachlich verwendet und nicht terminologisch festgelegt. Die spezifische Handlung des Berichtigens ist wahrscheinlich einerseits textbezogen, führt andererseits weitergehende Normen ein.

1. Zur Struktur von reparativen Handlungsmustern

1.1. Systematische Fälle

Wir kennen die Erscheinung, daß jemand im Gespräch stutzt, sich an den Kopf greift und sich berichtigt. Solche Erscheinungen sind in alltäglichen Diskursen recht häufig, und so sind sie auch Gegenstand einer neueren Untersuchung auf dem Gebiet der Konversationsanalyse geworden (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks (1977)). Ich möchte die Eigenschaften solcher Abläufe, in denen eine begonnene Äußerung berichtigt wird, zunächst allgemein in einer systematischen Fassung vorstellen, um dann ihren Gebrauch im schulischen Diskurs zu analysieren.

Geben wir zunächst ein quasi-empirisches Beispiel:

(B 1) (a) A: Mich hat der Heino gestern gefragt, ob du mitkommst.
(b) B: Heino?
(c) A: Ach was, nein. Es war natürlich Ralf.

Der Schritt (a) dieses Beispiels enthält etwas, was die Quelle eines Irrtums genannt werden kann ("trouble source" nach Schegloff u.a.), und zwar hier den falschen Eigennamen "Heino". Der Schritt (b) zeigt, daß der Hörer mit der Äußerung (a) irgendwie nicht einverstanden ist. Damit bereitet er den nächsten Schritt (c) vor, in dem der erste Sprecher unter Bezug auf (a) eine Verbesserung des anfänglichen irrtümlichen Elements vornimmt. Zusammengefaßt ist also der Ablauf folgender:

(a) Äußerungselement (mit Irrtum);
(b) Intervention;
(c) Verbesserung von (a).

Die Gesamtheit der Schritte (a)-(c) ist ein '<u>reparatives Handlungsmuster</u>'. Im einzelnen nenne ich den Schritt (b) '<u>Interven-</u>

tion', den Schritt (c) 'Verbesserung'. Dabei soll terminologisch festgelegt werden, daß die Verbesserung lediglich eine Tätigkeit im Gesamtablauf bezeichnet (also das, was in Schritt (c) passiert), während der Ausdruck 'reparatives Handlungsmuster' die Gesamtheit der von Sprecher und Hörer in diesem Zusammenhang ausgeübten Tätigkeiten benennt.

Die einzelnen Positionen (Schritte) dieses Musters werden nun keineswegs immer von denselben Aktanten eingenommen. Vielmehr ergeben sich eine Reihe von möglichen Distributionen, durch die jeweils systematisch zu unterscheidende Fälle entstehen, und zwar die folgenden:

- Der Sprecher kann die Intervention selbst machen und sich selbst verbessern (selbstinitiierte Selbstverbesserung (1));
- Die Intervention kann vom Hörer gemacht werden, daraufhin nimmt der Sprecher die Verbesserung vor (fremdinitiierte Selbstverbesserung (2));
- Der Sprecher kann die Intervention machen, aber der Hörer verbessert ihn (selbstinitiierte Fremdverbesserung (3));
- Der Hörer macht die Intervention und auch die Verbesserung (fremdinitiierte Fremdverbesserung (4)).

Reparative Handlungsmuster sind also Dreischritt-Muster. Dies ist aber nicht immer so. Vielmehr gilt für den Abschluß von reparativen Mustern die Regel, daß immer der Sprecher die Sequenz beendet. Entweder verbessert er sich selbst (Fälle (1) und (2)); oder er wird verbessert (Fälle (3) und (4)) und dann muß er bestätigen, ob die Verbesserung die Kraft hat, seinen Irrtum auszuräumen oder nicht. Die Bestätigung ergibt damit eine weitere Sequenz-Position, nämlich den Schritt (d). Die Fälle (3) und (4), die also mit einem expliziten Bestätigungselement abschließen, sind demnach Vierschritt-Muster.

Die diskutierten Fälle sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt:

	Position im Muster	(a) Äußerungs-element	(b) Intervention	(c) Verbesserung	(d) Bestätigung
(1)	selbstinitiierte Selbstverbesserung	S	S	S	--
(2)	fremdinitiierte Selbstverbesserung	S	H	S	--
(3)	selbstinitiierte Fremdverbesserung	S	S	H	S
(4)	fremdinitiierte Fremdverbesserung	S	H	H	S

TABELLE DER AKTANTEN-DISTRIBUTION BEI REPARATIVEN HANDLUNGSMUSTERN IN ALLTAGS-DISKURSEN (S: Sprecher; H: Hörer)

Das folgende Beispiel stammt aus der Hochschulkommunikation. Es ist komplex genug, um die anschließende Diskussion zu illustrieren:

(B 1')

1 A Angeblich is sowas nach Scherer 'n sehr gutes Verfahren....

2 A nach de/dessen Untersuchungen da. Eh Wenn man also
B Äh.Was denn?

3 A diese Verbesserungen soo mit unterschiebt....ja?
B Das kommt drauf an,

4 A Eh...Also, er sagt soz/äh er spr/d Eh Der
B also. a. Welcher Scherer jetzt?

5 A aus/aus eh/...Wie heißt der? Schäfer,ne?Aus/aus/aus Konstanz?
C Aus Gießen?

6 A Ja, Scherfer!Nicht Schäfer! Ja. Scherfer,ja! Eh
B Scherfer! ((Lachen ----------))
C Ach Scherfer! ((Lachen ----------))

7 A Der sagt/ der hat also so/ der hat nun folgende These

(061078)

Hier wird die Intervention (in 4 und 5) vom Gesprächspartner B (und C) gemacht; auch die Verbesserung wird vom Gesprächspartner gemacht (in 6 von B und C); nachdem Sprecher A (in 4 und 5) eine Reihe vergeblicher Verbesserungsversuche gemacht hat und die Verbesserung anfordert mit der Frage (in 5). Die Verbesserung wird dann vom Sprecher mehrfach bestätigt. Hier liegt also der Fall (4) vor, die fremdinitiierte Fremdverbesserung.

Schegloff u.a. (1977) haben festgestellt, daß in Konversationen, die ja einen Teil der Alltagsdiskurse ausmachen, insgesamt die Neigung zur Selbstverbesserung, also zu den ersten beiden Fällen vorherrscht und damit eine konversationelle Präferenz des Dreischritt-Musters gegenüber dem Vierschritt-Muster besteht. Aus Gründen der asymmetrischen Wissensverteilung liegt der Fall in der Schule aber wahrscheinlich genau umgekehrt. Das werden die folgenden Analysen und Überlegungen in § 1.4. zeigen.

Betrachten wir zuvor einige Prozesse, die sich in den genannten Schritten beim Durchlaufen dieses Musters abspielen, etwas näher.

1.2. Die Verbalisierung

Zwischen dem Äußerungselement (in Schritt (a)) und der verbesserten Version (in Schritt (c)) besteht in den Fällen (1) und (2) ein Zusammenhang- und das Nichtbestehen in den beiden anderen wird von Bedeutung sein. Dieser Zusammenhang ist pauschal als 'Verbalisierung' zu bezeichnen. Die Verbalisierung soll dabei unter zwei Aspekten diskutiert werden: (a) was wird in Worte umgesetzt; (b) wie ist die Verbalisierung selbst strukturiert.

Zunächst zum ersten Aspekt: Verbalisieren heißt Umsetzen von Wissen [1]. Aber nicht allein das. Verbalisieren heißt auch Integration von flüchtigem Wissen in zumindest ein diskursives Kurzzeitgedächtnis und damit die kurzfristige Fixierung von Wissen. Im Verbalisieren wird also vom Sprecher Wissen erschlossen und fixiert; denn der Sprecher bringt Wissen aus einer präverbalen in eine verbale Fassung und erarbeitet sich damit Wissen in verbalisierter Form.

Nähere Ausführungen zum Zusammenhang von Wissen und Verbalisieren finden sich etwa in Chafe (1977). Die Kategorie des 'Verbalisierens' wird u.a. in Rehbein (1977, § 6.3., S. 187ff) diskutiert.

Auf der Umsetzung von Wissen aus seiner präverbalisierten in seine verbaliserte Form beruht der aktive Erwerb von Wissen in seinem Gebrauch, d.h. das Lernen durch Praxis. Zwar ist das Wissen vor der sprachlichen Handlung auf die eine oder andere Weise auch sprachlich verfaßt, aber die Umsetzung in einen Diskurs erfordert vom Sprecher eine spezifische Arbeit. Denn der Sprecher setzt das Wissen nicht individuell für sich selbst um bzw. "überführt" Verbalisiertes in Verbalisiertes (=Wiederholung): dieser Vorgang findet ja beim Auswendiglernen statt. Vielmehr verleiht der Sprecher im Verbalisieren dem Wissen eine vom Handlungszusammenhang abhängige, höreradäquate Form. Wird die höreradäquate Form nicht unmittelbar erreicht, so kommt es häufig zu einer Intervention des Hörers.

Durch die Fixierung des Verbalisierungsprodukts im Diskurs wird retrograd das Wissen in seiner präverbalisierten Form zumindest kurzfristig gespeichert. Auch der Erwerb einer Fremdsprache (in der das Wissen ja einen sprachlichen, wenn auch für den Lerner präverbalisierten Status hat) vollzieht sich u.a. (!) in einem solchen Verbalisierungsprozeß: Der Sprecher baut Fragmente der fremden Sprache in das handlungsmäßig relevante Diskurs-

---

1) Der Ausdruck 'Wissen' wird hier in dem umfassenden Sinn verwendet, wie er u.a. in Ehlich/Rehbein (1976b) diskutiert wird. D.H. unter Wissen werden zunächst auch Bewertungen, Normen, Maximen und andere Strukturtypen gefaßt.

wissen ein; das Verbalisierungsprodukt wird in das Diskurswissen eingelagert und stellt in dieser Form wiederum eine Stufe zur Aneignung des Wissens dar.

(B 2)

1 L: To which shop does she go?...Konny!
1 S_K: Äh äh Mrs. Pim is . . . . . .

2 L: going $/_1$ she goes to $_1/$ she goes to se/the post office. Yes.
2 S $_K$:

$/_1$ schnell

(190176/6/3.St./Englisch/HS/Fr.)

Der Schüler K startet mit zwei Indikatoren von Planungsschwierigkeiten ("äh äh"), wird von der Lehrerin mit einem Hinweis auf das richtige Tempusmorphem unterbrochen, setzt seine Verbalisierung unter dem ursprünglich begonnen Fokus fort, beginnend mit der Wiederholung des Richtigen, das in seine Äußerung "eingebaut" wird. Der Schüler bringt mit einer weiteren Selbstverbesserung (in der er sich die Ausspracheregel von >'th' ⇒ ð< vergegenwärtigt), seine Äußerung zuende. Die Intervention der Lehrerin führt also nicht zum Abbruch der Verbalisierung. Allerdings findet beim Schüler eine Anpassung seines ursprünglichen Plans an die in der Intervention gegebenen Regeln statt. Sein ursprünglicher Fokus und sein Ziel bleiben erhalten, sodaß man von einer Verbalisierung über einen Turn-Wechsel hinweg sprechen darf (in Fläche 2).

Mit diesem Beispiel sind wir zum zweiten Aspekt gelangt; nämlich zur Frage, wie die Verbalisierung strukturiert ist. Ich möchte sie aber nur unter der diskutierten Problemstellung besprechen, nicht generell.

Erscheinungen der Verbalisierung lassen sich an den Schwierigkeiten ablesen, die Sprecher mit der kontinuierlichen Produktion syntaktisch, phonologisch, lexikalisch, propositional usw. korrekter Äußerungen haben können. Die Sprecher machen u.U. mehrere Ansätze, machen "restarters", ordnen ihre anfängliche Konstruktion um usw. Die Gesamtheit einer derartige Erscheinungen umfassenden Äußerung ist die 'Strecke der Verbalisierung', die ein Sprecher zurücklegt, um sein sprachliches Handlungsziel zu erreichen. Da der Schritt (a) in reparativen Handlungsmustern dadurch gekennzeichnet ist, daß die Verbalisierung noch in Produktion, also die

Strecke noch nicht vollständig zurückgelegt ist, so läßt sich Schritt (a) auch als Äußerungsversuch charakterisieren.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei gesagt, daß die Strecke der Verbalisierung nicht definiert ist durch die Störungen, Fehler, Neuansätze usw., die auftreten können. Die Verbalisierung kann auch völlig unproblematisch sein und die Strecke kann in einem Zuge zusammenhängend bewältigt werden. Auch dann hat der Sprecher natürlich ein Äußerungsprodukt erzeugt, dessen Erzeugung ihn eine Strecke Sprechzeit gekostet hat.

Bei Schwierigkeiten der Verbalisierung sind nicht immer direkte, d.h. an einen Turn-Wechsel gebundene Eingriffe eines (oder mehrerer) Hörer (s) notwendig, wie das folgende Beispiel zeigt:

(B 3)

L: What happened a week later? Ähmmmm Petra!
SS: ((Melden))

L:
S_p: A week later Dan and. öh äh/ A week later Dan's wallet.....
S_{p_1}: was stolen!

L: Right.
S_p: was stolen?

Die Verbalisierungsstrecke der Äußerung der Schülerin P geht von "A week" bis "was stolen?". Die durch "öh äh" gekennzeichnete Intervention ist sprecherintern, also handelt es sich um eine selbstinitiierte Selbstverbesserung. (Allerdings braucht die Verbesserung nicht intern verursacht worden zu sein, sondern etwa durch einen Blick der Lehrerin). - Die turninterne Pause nach "wallet ....." wird durch ein Vorsagen erfüllt. Dies ist eine bestimmte Form des Helfens durch einen Schüler (vgl. unten § 5.1.). Die Pause selbst ist ein beim Planen eintretendes Monitoren (vgl. dazu Rehbein (1977) S.216ff).

Wir werden im folgenden auf die Gesamtstrecke der Verbalisierung und ihre Interpretation ein besonderes analytisches Gewicht legen. Denn aus der Art und Weise, in der auch gerade das Endstück der gesamten Strecke verläuft, lassen sich Rückschlüsse auf die mentalen Prozesse des Sprechers machen. Denn im allgemeinen verliert der Sprecher unmittelbar nach dem Ende der Verbalisierungsstrecke das Interesse und die Aufmerksamkeit an dem Prozeß der Verbalisierung. Er verliert damit so etwas wie den Fokus seiner Äußerung. Die mentalen Prozesse werden geringer. Interventionen des Hörers werden nach dem Ende der Verbalisierungsstrecke schwerer und mühevoller vom Sprecher rezipiert. (Weitere Bemerkungen zum Verbalisieren finden sich am Ende von § 3.3.).

An dem folgenden Beispiel zeigt sich die besondere Verkomplizierung des Verbalisierungsprozesses im Fremdsprachenunterricht. Der Schüler entwirft seine Antwort auf Deutsch, um dann in seinen Plan die entsprechenden fremdsprachlichen Mittel einzusetzen. Dieser Prozeß findet normalerweise mental statt, es liegt nur das Ergebnis, das Verbalisierungsresultat, im Interaktionsraum sichtbar zutage. An diesem Beispiel läßt sich aber der mentale Planbildungsprozeß selbst ein Stück zurückverfolgen. Man erkennt, wie das (auf Deutsch gegebene) Ziel die Verbalisierung steuert:

(B 4)

L: Can you give a reason why he left the garage?.....

L: Klaus? He left!
S_K: He leaves the ah He left the
S_1: Reason!
S_2: give the reason!

L: Trust.
S_K: garage because there was no/kein Ver/$\angle_1$Kein Vertrauen zu ihm?

L: Or trust in somebody.
S_K: They trust in ähm...ähm

$\angle_1$ direkte Frage an L (230176/9b/4.S7/Engl./HS/K.)

Der Schüler K verliert hier, wahrscheinlich durch den von ihm selbst hervorgerufenen Turn-Wechsel, sein Ziel aus dem Auge. Zu betonen ist, daß die dritte Äußerung von L "Trust. Or trust in somebody" keine Intervention ist, sondern eine Information (vgl. dazu § 1.4.)

An Beispiel (B 4) ebenso wie an Beispiel (B 2) (S. 8) läßt sich ein weiteres Phänomen ablesen, das für die interaktionale Charakteristik der Verbalisierungsstrecke von Bedeutung ist. In (B 4) wird "no" noch einmal in dem deutschen zweiten Versuch mit "kein" wiederaufgenommen; ähnlich wird in (B 2) das von der Lehrerin vorgegebene Äußerungselement noch einmal im nächsten Verbalisierungsversuch aufgenommen, außerdem das "se" in dem richtigen "the". In den Versuchen, die die Verbalisierungsstrecke kennzeichnen, soll dergestalt für den Hörer eine Kontinuität der Äußerung hergestellt werden, indem die jeweils letzten Elemente der Äußerung, die zum Gegenstand des neuen Versuchs geworden sind, reverbalisiert werden und dadurch ihre ursprüngliche Form interaktional widerrufen wird. D.h. die Versuche beziehen sich stets nur auf den Teil

der Verbalisierungsstrecke, der noch einmal aufgenommen wird; der Rest davor bleibt in seiner Gültigkeit bestehen und wird auch vom Hörer nicht mehr angetastet.

1.3. Die Intervention und das gemeinsame Wissen

Während der Verbalisierung wird vom Sprecher stets das Verhalten des Hörers abgefragt (vgl. Ehlich & Rehbein (1977)), also ein Fremdmonitoren gemacht. Findet der Sprecher Anzeichen des Zweifels, der Nichtübereinstimmung usw. im Verhalten des Hörers, wird er häufig versuchen, während seiner Äußerung, der Verbalisierungsstrecke, seinen Plan an den Hörer anzupassen (vgl. Rehbein (1977)): Die Hörersignale wirken direkt auf die Verbalisierung des Sprechers zurück (§ 6.6., 193 f). Es braucht nicht immer eine explizite Unterbrechung durch den Hörer vorzuliegen, wenn der Sprecher während des Sprechens seine Äußerung verändert. Die ganze Skala der Realisierungen von Interventionen kann hier aber nicht abgegangen werden (vgl. allein für die normalen "Hörersignale" die Systematik in Ehlich (1977)).

Die Intervention kann prinzipiell vom Sprecher selbst oder vom Hörer ausgelöst werden. Macht sie der Sprecher selbst, handelt es sich um ein selbstinitiiertes reparatives Muster. Eine Intervention wird dann häufig durch ein selbstdiskreditierendes Element (= Exothese) wie "ach, Quatsch", "ach, natürlich", "das war Mist" usw. für den Hörer markiert. Der Sprecher aktualisiert selbsttätig sein Vorwissen, um seinen selbst erkannten Irrtum zu bereinigen und dem Hörer gegenüber negativ zu qualifizieren und eine Verbesserung anzukündigen.[1] In der Schule tritt dieser Fall besonders im Lehrerdiskurs selbst auf; er ist aber wegen der Konzentration auf die Schüler-Problematik im folgenden nicht interessant.

---

1) Eine Verbesserung, die der Sprecher macht, ohne daß seitens H ein Signal des Nichtverstandenseins erfolgt ist, also eine rein einaktantige, nicht-sequentielle Verbesserung, ist dann, wenn sie absichtlich und bewußt eingesetzt wird, die rhetorische Figur der "Anadiplose" (eine spezielle Art davon): "J'aime, que dis-je aimer? J'idolâtre Junie"; "I'll bury thee in a triomphant grave; / grave? Oh, no, a lantern." (Lausberg, S. 125 § 384,4; und S. § 254,2) "que dis-je aimer?" und "grave?" fungieren hier als Interventionsmarkierer. Ein im Monolog fingierter Dialog ist die "percontatio" S. 143, § 433). Beide Formen sind jedoch nicht interessant, da es sich nicht um faktische Verbesserungen, sondern um den taktischen Einsatz des Reparaturmusters im rhetorischen Monolog handelt, d.h. das Muster ist insgesamt vorgeplant.

Auch bei sehr komplexen sprachlichen Handlungen wie dem Umformulieren, Präzisieren u.a. anderen liegen sprecherinterne Interventionen und Verbesserungen vor. Auch bei solchen komplexen Handlungen hat man es also mit einem Typ von reparativem Muster zu tun, und zwar in der Ausprägung S//S//S. Charakteristisch ist, daß das Muster dann nicht in einer Sequenz organisiert ist, also einen Sprecherwechsel enthält, sondern in einer Sprechhandlungsverkettung. Speziell treten solche Formen in Vorträgen, Diskussionen usw. auf, also in Formen von Alltagsdiskursen, mit denen wir es in der Folge nicht zu tun haben. Darum sei von ihrer Behandlung in dieser Arbeit abgesehen.

Wird die Intervention vom Hörer gemacht, so spricht man von fremdinitiierten reparativen Mustern. Auch der Hörer macht dann von Vorwissen Gebrauch. Dafür verwendet er eine sehr komplexe sprachliche Prozedur, die im folgenden kurz diskutiert werden muß.
In der vom Sprecher produzierten Verbalisierung erkennt der Hörer eine Fehlerquelle. Der Hörer weist aber den Sprecher nicht einfach mittels einer anaphorischen Prozedur auf ein zuvor eingeführtes spezielles Diskurselement hin; denn das richtige Wissen liegt ja außerhalb des derzeitigen Fokus des Sprechers, sodaß eine anaphorische Prozedur nichts ausrichten würde. Der Hörer kann aber auch nicht eine einfache Deixis machen, um den Sprecher neu auf das richtige Wissen zu fokussieren; denn der Sprecher soll gerade nicht auf ein anderes Wissenselement fokussiert werden und damit den Fokus seiner derzeit laufenden Äußerung verlieren, sondern ein bereits einmal gewußtes Element reaktualisieren und in seine Verbalisierung integrieren.(Vgl. zur Unterscheidung von Anapher = Fokuskontinuierung vs. Deixis = Neufokussierung die grundlegende Diskussion in Ehlich (1976)).
Vielmehr nimmt der Hörer im Zug der Intervention eine zuvor gemeinsam gewußte Regel, die eine Regulation der normalen output-Bedingungen darstellt, in Anspruch und vergegenwärtigt sie dem Sprecher mittels einer sprachlichen oder auch nonverbalen Prozedur. Die nach Auffassung des Hörers verletzte Regel fungiert in dieser Prozedur dabei als ein Maßstab, an dem der Fehler des Sprechers kategorial gemessen wird (ich spreche bei diesem Maßstab abkürzend von einer Defekt-Kategorie). In alltäglichen reparativen Mustern nimmt der Hörer die Defekt-Kategorie als Element des gemeinsamen Wissens in Anspruch, ohne dabei den Sprecher durch eine Neufokussierung von seiner gegenwärtig laufenden Verbalisierung abzulenken.

Die Defekt-Kategorien können vielfältig sein und sich auf alle Dimensionen der sprachlichen Handlung des Sprechers beziehen,

soweit sie dem gemeinsamen Wissen entstammen, d.h. nicht das spezifisch Neue der sprachlichen Handlung betreffen; entsprechend kann der Sprecher eine Intervention unter Hinweis auf das spezifisch Neue seiner Äußerung zurückweisen (Replikation der Intervention durch S: wir gehen ihr nicht weiter nach).

Die Defekt-Kategorien im schulischen Fremdsprachenunterricht sind gegenüber den im Alltagsdiskurs in Anspruch genommenen sowohl spezifiziert wie auch verzerrt. Denn

(a) in der Intervention konzentriert sich der Lehrer zumeist nur auf eine einzige Fehlerquelle, nicht auf alle vorkommenden;

(b) der Fremsprachenunterricht ist seinerseits grundlegend kommunikativ defekt insofern, als er eine artifizielle Sprachgebrauchssituation darstellt (s. die folgenden Überlegungen und die Bemerkungen in § 2 (Seite 18 ff.)).

Die in der Intervention im Fremdsprachenunterricht in Anspruch genommenen Defekt-Kategorien beschränken sich vielmehr zumeist auf Regeln, die die Ausführung der geforderten sprachlichen Handlung abstrakt und kontextfrei regulieren, insbesondere auf

- phonologische Regeln
- morphosyntaktische Regeln
- inhaltlich-propositionale Regeln.

[Eigentümlicherweise kommen Inanspruchnahmen von Regeln der Illokution im Fremdsprachenunterricht selten vor. Denn die Regeln der Illokution werden vor allem auf der Ebene der normalen output-Bedingungen verletzt, jedoch ist die Normalität durch die Artifizialität des Handlungsraums (im Klassenzimmer des Fremdsprachenunterrichts) ohnehin grundlegend verzerrt, sodaß die Verletzung der Normalität als das Normale hingenommen wird.(Dies ist das "illokutive Paradox" des Fremdsprachenunterrichts).]

Ich möchte an dieser Stelle auf ein eigentümliches Phänomen hinweisen. In vielen Äußerungselementen im Fremdsprachenunterricht werden häufig gleichzeitig mehrere Irrtümer begangen, die Äußerung hat also mehrere Defekt-Dimensionen. Zumeist hebt der Lehrer in seiner Intervention aber lediglich auf einen einzigen ab, macht also nur von einer einzigen Defekt-Kategorie Gebrauch, nicht von mehreren. Das kann zur Folge haben, daß andere Irrtümer, die gleichzeitig mitauftreten, dem Schüler dann als akzeptiert und als richtig erscheinen.

In der Intervention bezieht sich der Hörer auf gemeinsames Wissen, also nicht ausschließlich auf Wissen, das neu für den Sprecher ist; täte er dies, so wäre der Fall des reparativen Handlungsmusters überschritten und ein Informieren, Assertieren, Berichten usw. läge

yeah, but how much correction-bits of info can STM process at once?

vor, also sprachliche Formen, mit denen etwas Neues mitgeteilt werden kann. In reparativen Mustern dagegen macht der Intervenierende von einem Vorwissen Gebrauch, das schon einmal in einem Diskurs, an dem Sprecher und Hörer beteiligt waren, vorgekommen ist, zu deren gemeinsamem Präsuppositionsschatz es nach Auffassung des Intervenierenden gehören muß.

In der Schule, in der der Intervenierende der Lehrer ist (zumindest in den Fällen (2) und (4)), wird dementsprechend Bezug genommen auf etwas, das früher "schon mal dran war". Der Bezug geschieht in mehr oder minder erfolgreichen Strategien des Intervenierenden, von denen einige im folgenden zur Sprache kommen. Das früher eingeführte Wissen wird im Sprecher, dem Schüler, evoziert und während der Verbalisierung von ihm verarbeitet.

1.4. Die Schlußposition der Bestätigung

In § 1.1. (S.5). wurde gesagt: der Sprecher hat "immer das letzte Wort", wenn ein reparatives Muster in einem Alltagsdiskurs eingeschaltet worden ist. Die Fälle (1) und (2) waren daher dreistellige Muster, die Fälle (3) und (4) vierstellige Muster.

Was geschieht in der Schule, vor allem im Fremdsprachenunterricht? Hier hat nicht der Schüler, der das Äußerungselement vorbringt, das letzte Wort, sondern der Lehrer. Wenn der Lehrer die Verbesserung selbst liefert (in den Fällen (3) und (4)), braucht er seitens der Schüler natürlich keine Bestätigung. Aber auch in den Fällen (1) und (2) hat allein der Lehrer, als Vertreter des regelgerechten Wissens, das Recht, zu bestätigen oder abzulehnen, ob der Schüler das erforderte Wissen aktualisiert hat und ihm damit die Verbesserung geglückt ist, oder nicht. Mit anderen Worten: Erst das vom Lehrer (=Hörer) geäußerte Bestätigungselement bringt ein reparatives Muster schulisch zum Abschluß. Gegenüber der Aktanten-Distribution in Alltagsdiskursen ergibt sich für die Schule das untenstehende Bild (vgl. Tabelle S.16). Man sieht, daß der Schritt (d) in den Fällen (1) und (2) erforderlich ist, in (3) und (4) aber bereits mit (c) implikativ gegeben ist; d.h. der Hörer entscheidet, ob die Verbesserung des Sprechers stimmt oder nicht, eine Verkehrung, die offensichtlich durch die grundlegende asymmetrische Verteilung des Wissens in Lehr-Lern-Diskursen determiniert ist.

	Position im Muster	(a) Äußerungs-element	(b) Intervention	(c) Verbesserung	(d) Bestätigung
(1)	selbstinitiierte Selbstverbesserung	SCH	SCH	SCH	L
(2)	fremdinitiierte Selbstverbesserung	SCH	L	SCH	L
(3)	selbstinitiierte Fremdverbesserung	SCH	SCH	L	--
(4)	fremdinitiierte Fremdverbesserung	SCH	L	L	--

TABELLE DER AKTANTEN-DISTRIBUTION BEI REPARATIVEN HANDLUNGSMUSTERN IM FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT (SCH: Schüler; L: Lehrer) (vgl. Tabelle § 1.1. (S. 6))

1.5. Zwiegespräche

Mit einer Intervention wendet der Lehrer sich an den Schüler, um ihn dazu zu bringen, seinen Fehler auszumerzen. Entsprechend erhält der Schüler Unterrichtszeit, um an seiner Antwort weiter zu arbeiten. Seine Mitschüler müssen so lange warten, bis er fertig ist. Die Initiierung eines reparativen Handlungsmusters führt also stets zu einem Dialog zwischen dem einzelnen Schüler und dem Lehrer und bewirkt damit eine Individualisierung des Hauptdiskurses, die häufig eine Explosion von Paralleldiskursen mit sich bringt. Eine Strategie, dem entgegenzuwirken, besteht häufig in der lauten Wiederholung des Richtigen (des Verbesserten, also von Schritt (c) des Musters); eine andere, mehr resignative, besteht darin, daß der Lehrer auf die Intervention über-

haupt verzichtet, obwohl ein "Irrtum" beim Schüler vorliegt.

Soweit die Bemerkungen allgemein zu den systematischen Fällen reparativer Muster in Alltagsdiskursen und im schulischen Diskurs. Weitere Eigenschaften sind im folgenden aus Einzelanalysen heraus zu entwickeln, d.h. aus der Auseinanderlegung verschiedener Exemplare des Musters; erst darin wird seine fast durchgängige Ambivalenz deutlich. Im einzelnen handelt es sich um die folgenden Submuster:

- Wiederholen im kompletten Satz und reflektierte Wiederholung;
- Reparieren im engeren Sinne und Korrigieren;
- Steuerndes Eingreifen;
- Hinweis geben in der Form des Helfens und Abrufens
- Rephrasieren als Aufnahme des Gemeinten und als Taktik.

2. Wiederholen "im kompletten Satz" und reflektierte Wiederholung

Folgender Vorgang ist im Fremdsprachenunterricht häufig anzutreffen: Ein Schüler gibt Teile einer Antwort nacheinander, dann wird er vom Lehrer aufgefordert, abschließend diese Teile zu einem Ganzen zusammenzusetzen. Ein Beispiel:

(B 5)

(1) L: eh. Did the work/eh did Mr. Arden introduce the workmates to Jonny?
(2) S_1: No, he didn't. They introduced them...
(3) L: ((nickend))
(4) S_1: eh. to...
(5) L: Hm ((beifällig))
(6) S_1: eh...
(7) L: Quite right!
(8) S_1: ehm to
(9) L: them---
(10) S_1: themselves.
(11) L: Good. Can you repeat your sentence!
(12) S_1: No, they/he didn't. They introduced them/ehm themselves.

(230176/9 b/4.St./ Engl./HS/K.)

Die Wiederholung (12) fungiert nicht mehr als Antwort auf die ursprüngliche Frage, sondern als Beweis dafür, daß der Schüler die einzelnen nach und nach produzierten Teile zu einer Gesamtäußerung zusammensetzen kann.

Durch die Wiederholung wird aber der grammatische Status der Äußerung, nicht ihre inhaltliche Richtigkeit überprüft (dies geschieht in der fragmentierten Antwortserie (2)-(10)). Die zunächst isoliert nacheinander vom Schüler fokussierten Äußerungsfragmente werden noch einmal zusammengefaßt.

Die Intervention der Lehrerin tritt nach jedem Fragment wieder ein, ist also von der Diskursstruktur her ebenfalls seriell angeordnet (Interventionsserie). Charakteristischerweise wird die

Intervention in dem hier vorliegenden Submuster mittels einer Ermunterung oder zumindest mittels eines Fortsetzungssignals (etwa:"yes", "go on", "and?") realisiert. Die komplexe Interventionsprozedur (s. § 1.3.) enthält hier also eine positive Inanspruchnahme der Norm. Entsprechend kann der Schüler aus einer solchen Realisierung auf eine positive Bewertung seines geäußerten Fragments schließen.

In anderen Fällen enthält die Intervention allerdings zusätzliche Verbesserungen, die der Schüler, da er seine Verbalisierung fragmentarisiert, durchaus leicht in seine Äußerung integrieren kann, ohne den Faden zu verlieren. So wird in Beispiel (B 5) Äußerungsfragment (8) "to" (das übrigens bereits schon vorher in (4) aufgetreten ist) zu "them-" verbessert.

Natürlich wird mit der Wiederholung im kompletten Satz vom Schüler eine zusätzliche Leistung verlangt, nämlich die Reproduktion des syntaktischen Gesamtmusters der Fragmente. Der Wechsel von fragmentierter Antwortserie und Interventionsserie hat dabei stark die Tendenz, sich in einen Dialog zwischen Lehrer und einem einzigen Schüler zu verselbständigen. Durch die Wiederholung wird nun das Äußerungsprodukt in seiner Gesamtheit als die richtige Antwort an alle Schüler adressiert, verallgemeinert, und damit dieser Tendenz des reparativen Musters entgegengewirkt.

(B 6)

L: Where do you take your lunch? Where do you have your lunch?
S_1: $\angle_1$At
$\angle_1$leise
L: ((Schweigendes Warten)) Yes. Make a whole
S_1: home. $\angle_1$ At home ?
S_2: At home.
SS: ((Fingerschnalzen, Husten))
L: sentence! That is fine. Okay!
S_1: I have my lunch at home.

(300176/8/Englisch/HS/B)

This gives them wrong notions about TL communicative competence. That is, do NS's answer like that (in complete sentences)?

Die Aufforderung, die fragmentarische Äußerungsserie im ganzen Satz zu wiederholen, enthält die Maxime, einer bestimmten Norm zu folgen:

>Sprich im ganzen Satz! Denn gutes Sprechen ist Sprechen im ganzen Satz!<

Die Befolgung dieser Norm ist eine Umsetzung der grammatikalisierten Sprache [1] ins Sprechen und damit die Aufhebung der Differenz von gesprochener und geschriebener Sprache zugunsten letzterer. Die positive Bewertung ist die Konsequenz aus dem schulisch zubereiteten sprachlichen Objekt.

Die Problematik der artifiziellen Sprachverwendungssituation im Fremdsprachenunterricht tritt hier offen zutage, ohne daß darum vom Sprachverwendeten (dem Lerner) Konsequenzen gezogen werden dürfen. Was hier stattfindet, ist die Wiederholung im eigentlichen Sinn, d.h. die Repetition eines Äußerungsprodukts, das nach einer bestimmten Norm zugerichtet ist. Mit anderen Worten: Im Alltagsdiskurs stehen propositionaler Akt, illokutiver Akt und Äußerungsakt einer sprachlichen Handlung in einem ganz bestimmten Verhältnis zueinander, das durch die Funktionalität, d.h. die kommunikative Zwecksetzung der sprachlichen Handlung, spezifisch geprägt ist. Im allgemeinen steht dabei der Äußerungsakt im Dienst der anderen beiden Akte. Sind Illokution und propositionaler Gehalt vom Hörer rezipiert, dann ist es kommunikativ irrelevant, die Äußerungsseite noch einmal zu bringen. In der Wiederholung im kompletten Satz dagegen wird dieses Verhältnis suspendiert, indem der Äußerungsakt ein weiteres Mal angefordert wird. Dieses Verfahren droht die zumindest ansatzweise vorhandene Kommunikation irrelevant zu machen.

Die hier angesprochene Problematik trifft übrigens auf zahlreiche im Fremdsprachenunterricht angeforderte sprachliche Handlungen in der fremden Sprache zu und hat die Tendenz, den Fremdsprachenunterricht kommunikativ zu sprengen (vgl. die Bemerkung in § 1.3. zur permanenten Verletzung der Normalitätsbedingungen im Fremdsprachenunterricht).

---

[1] Begriff und Überlegungen zur 'grammatikalisierten Sprache' verdanke ich der persönlichen Mitteilung von K. Ehlich.

Da aber auch die Verwendung von ganzen Sätzen in gewissen Situationen wichtig ist, kann das Muster Wiederholen im kompletten Satz [1] nicht vollständig aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden. Daher sollte es als gelegentliche Übung angewendet werden (zum Zweck der Einschleifung), ohne jedoch die positive Bewertung dieses Musters und die damit verbundene extensive Nutzung zu betreiben.

Als gelegentliche Übung hat die Wiederholung im kompletten Satz die folgende Funktion: Der Schüler hat in der fragmentierten Antwortserie nach und nach einen Satz in der fremden Sprache produziert; dabei hat er lange Planungspausen gemacht, in die der Lehrer interveniert hat. In den Planungspausen hat er jeweils sein Wissen auf syntaktische Teilregeln hin abgefragt und anschließend in der interaktiven Produktion des Fragments das Regelwissen reaktualisiert. In einem "zweiten Durchgang" soll das schrittweise reaktualisierte Regelwissen automatisiert werden, d.h. die einzelnen Teilregeln in einem Zuge angewendet werden. Dadurch werden die(die Kommunikation sehr störenden, sogar zerstörenden) Planungspausen um einen gewissen Zeitbetrag reduziert.

Es ist nun wichtig, daß sich der Fremdsprachenlehrer den oben geschilderten Zusammenhang und damit die unmittelbare Beziehung des Musters Wiederholen im kompletten Satz zur grammatikalisierten Sprache klar macht. Denn mit der grammatikalisierten Sprache folgt L genau dem Sprachmodell, das ihm in wesentlichen Teilen seines Studiums, in den Sprachlehrbüchern usw. als das Sprachverwendungsmodell beigebracht wird. Auf diesem Wege vollzieht sich dann der Umschlag des Sprachmodells der grammatikalisierten Sprache zum alltagssprachlichen Sprachmodell des Lehrers über die zu vermittelnde Zweitsprache. Durch das Verfahren mittels des Musters Wiederholen im kompletten Satz wird die mit gewissen Kontextbezügen noch durchsetzte fragmentarische Äußerung des Schülers gänzlich kontextfrei gemacht. Mehan (1974 , S. 96/97) konnte zeigen, daß durch die Wiederholung von ganzen Sätzen auch der Gebrauch von deiktischen Elementen getilgt wird; dies sind Elemente, durch die die gesamte Äußerung am Kontext "festgemacht" wird. Durch den Gebrauch indexikalischer Ausdrücke könnte jedoch auch die Kommunikation in der Fremdsprachenunterrichtssituation die Qualität eines provisorischen Handlungsraums bekommen.

---

1) Nach Holley & King (1975), 84,85 sollten ganze Sätze im FU nur gefordert werden, wenn der Lerner bereits in seiner Interimsprache die Syntax voll beherrscht. Dies ist dann dennoch kommunikativ eine Syntax der grammatikalisierten Sprache.

(B 7) ((Dem Schüler wird ein Bild gezeigt))

L: What do you see in the picture?
S: There are some tables and a teacher.
L: Say it in a sentence!
S: I see some tables and a teacher in the picture. [1]

Das Sprachmodell "Kompletter Satz" ist also ein Sprachmodell, das die artifizielle Lernsituation der Schule potenziert. Damit steht es im Gegensatz zum kontextuellen Sprechen, in dem der Zweitsprachenerwerb erfolgt [2]; denn dort erschließen die indexikalischen Elemte dem Lerner gerade die Welt: Kontext und (fremde) Sprache haben eine einander ergänzende Funktion.

Die Wiederholung in einem kompletten Satz nach einer Batterie von Schüleräußerungen kann auch von L gemacht werden:

(B 8)

(1) L: What do you do in the lesson in the afternoon?
(2) S_1: We have Germany, English ...
(3) S_2: Nooo!
(4) S_3: Germany?
(5) L: In the afternoon? Yes? What do you do?
(6) S_4: We draw?
(7) L: We draw and we---?
(8) S_5: We paint.
(9) S_6: Paint!
(10) S_7: paint!
(11) L: paint, yes! We have painting and drawing in the afternoon.

Wir diskutieren nicht die Segmente (2) bis (5). Der ganze Satz wird von L wiederholt: "We have painting and drawing in the afternoon". Wir nennen einen solchen Fall, in dem L selbständig die einzelnen Fragmente, die nach und nach in der vergangenen Sequenz als richtige Antworten aufgetreten sind, zusammengefaßt, eine 'reflektierte Wiederholung'. Sie rekurriert bewußt auf das Sprachmodell der grammatikalisierten Sprache und die darin angegebenen Regeln: Die reflektierte Wiederholung stellt damit eine Art Beispiel für die Anwendung des grammatikalisierten Sprachmodells auf fragmentierte Sprachverwendungen dar, ist eine Modell-Präsentierung und liegt daher bewußt, d.h. reflektiert auf einer anderen kommunikativen Ebene als die vorausgegangenen Fragmente. Sie stellt den schülerseitigen Verlust mentaler Aktivität in Rechnung.

---

1) Hierzu auch die Arbeiten aus der Bernstein-Schule, insbesondere die von Hasan.
2) Vgl. Keller-Cohen, D./Dennis, J. (1975), S. 260
3) "We have painting" ist eine typische Interferenz-Strategie eines deutschen Sprechers im Englischen ("to have" als Vollverb mit der entsprechenden Ergänzung). Übrigens wird taktisch die Form des Rephrasierens gewählt (s. § 6 unten).

3. Reparieren und Korrigieren

3.1. Reparieren

Eine hervorstechende Form, mit der auf die Produktion fremdsprachlicher Äußerungen eingewirkt werden kann, sind "Verbalisierungsforderungen". Durch sie soll der lernende Schüler dazu gebracht werden, seine zunächst nicht zutreffende Äußerung zu verbessern.

Betrachten wir zuerst das folgende sehr komplexe Beispiel:

(B 9) (Die Schüler machen ein Rollenspiel über Kaufen/Verkaufen; der Schüler S_1 ist dabei, den Preis zu nennen)

(1) S_1: It makes äh
(2) L^1: It is äh let's say sixty pence altogether. Or...
(3) S_1: It is sixty pence altogether.
(4) L^1: ((nickt beifällig))

Hier wird "it makes" durch L zu "it is" ersetzt. Die Ersetzung geschieht jedoch indirekt, so daß nicht die Regelverletzung und damit das Fehlerhafte des Antwortversuchs beim Schüler fokussiert wird. L gibt vielmehr einen Äußerungsplan vor, in dem das falsche Element ersetzt ist, dessen Zielfokus jedoch dem Sprechhandlungsziel des Schülers adäquat ist. 1)

Die Berichtigung von L "it is..." ist hier eingebettet in eine Handlungshilfe, die dem sprachlichen Handlungsziel des S entgegenkommt. (Insofern handelt es sich um ein komplexes, d.h. aus zwei Fällen zusammengesetztes Beispiel). Auf diese Weise verbessert S seinerseits "it makes" zu "it is", kann dadurch sein Ziel erreichen, ohne daß sein Zielfokus gestört oder unterbrochen worden wäre. Dennoch hat durch L eine Intervention stattgefunden, so daß die Gefahr bestanden hat (zum Helfen als besonderen Subtyp von reparativem Muster s. u. § 5.1.).

Durch eine derartige Verwendung des Reparaturmechanismus wird das vom Lehrer initiierte Diskurswissen, das ein Wissen über das richtige fremdsprachliche Mittel darstellt, vom Schüler in der anschließenden Selbstverbesserung handlungsmäßig integriert. Die Intervention des Lehrers ermöglicht sogar die Realisierung des ursprünglich von ihm angestrebten Sprechhandlungsziels. Entsprechend liegt in der Schüler-Wiederholung "it is sixty pence altogether" keine Imitation der Lehrer-Äußerung vor (im Sinn eines Echos), sondern ein Nachahmen, indem der adäquate handlungsmäßige Einsatz einer bestimmten (fremdsprachlichen) Formel (beim Verkaufen) erfolgt.

---

1) Bemerkungen zum Verbalisierungsprozeß mit den Mitteln der fremden Sprache s.o. § 1.2.

Die Verbesserung erfolgt also hier durch ein Nachmachen. Der Vorteil des Nachahmens besteht darin, daß ein zunächst vom Schüler angestrebtes Sprechhandlungsziel faktisch ausgeführt werden kann, weil ihm die fremdsprachlichen Mittel für den Verbalisierungsprozeß zur Verfügung gestellt werden. Das "äh" in (1) zeigt an, daß es für ihn schwierig war, diese Mittel selbst zu finden; aber er war auf der Suche. Die Bereitstellung geschieht durch die Lehrerin auf dem Wege eines aside 1) , d.h. sie sagt vor und bringt S dazu, seine zunächst unterbrochene Äußerung in einem Zug zu realisieren. Das Nachmachen entspricht, im Rahmen der Galperinschen Theorie, bereits der 2. Stufe der Interiorisierung, denn es findet eine selbständige, anwendende Reproduktion statt und zwar mit äußerer Unterstützung. Diese Prozedur trifft sich auch mit der Forderung Piephos (1974) nach der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.

Exkurs über Sprechhandlungsziele

Das 'Sprechhandlungsziel' des Schülers ist in diesem Fall: >ich nenne einen Preis<; auf dieses Ziel hin ist er bei der Ausführung seiner Sprechhandlung hin orientiert. Diese Zielorientierung, die normalerweise so lange anhält, bis das Sprechhandlungsziel erreicht ist, wird mit 'Zielfokus' der sprachlichen Handlung bezeichnet. (Eine ausführliche Diskussion des 'Zielfokus' in den Planungsprozessen von sprachlichen Handlungen s. Rehbein (1976) (1977)).

Allerdings hat ein Sprecher in einer konkreten Äußerung nicht nur ein einziges Ziel, sondern eine Reihe von Zielen.
So hat hier der Schüler Ziele wie:

>einen Preis nennen sollen<
>zeigen, daß man den Preis richtig ausdrücken kann<
>wollen, daß die Lehrerin mit mir zufrieden ist<
>Die Verkaufsformel> it is <richtig anwenden <
>keine Interferenz zeigen<
>Englisch lernen wollen<
usw.

Diese Ziele, deren Zahl zu erweitern ist, liegen allerdings nicht auf derselben Ebene. Vielmehr lassen sich die Ziele in einer Äußerung, die in einer Institution gemacht wird, hierarchisch

1) Terminus von Sinclair & Coulthard (1975)

ordnen. D.h. eine Äußerung enthält mehrere, in sich häufig widersprüchliche Ziele, die im konkreten Fall jeweils einem Ziel insgesamt untergeordnet werden. - Das Gesamtziel war hier angegeben mit >einen Preis nennen wollen<. Das Gesamtziel ist zerlegbar in Einzelziele, die auf unterschiedlichen Ebenen gelagert sind. Man kann auch sagen: Eine Äußerung enthält eine Taxonomie von Zielen, die auf ein Gesamt iel hin vom Sprecher subjektiv zusammengefaßt werden; bzw. eine Äußerung enthält eine Reihe latenter Ziele.

Wie bekommt man methodisch solche Ziele heraus? Wahrscheinlich, indem man die Methode der Triangulation verwendet. D.h. man legt dem entsprechenden Schüler eine Äußerung noch einmal vor und fragt ihn, weshalb er sie gemacht hat. Er würde hier etwa sagen: >Weil ich gut Englisch lernen will<. Diese Antwort ist dann aber in Zweifel zu ziehen und man fragt weiter. Er würde dann antworten: >Um der Lehrerin einen Gefallen zu tun<, oder >um zu zeigen, daß ich richtig antworte< usw. Man würde auf diese Weise eine Reihe von Zielen herausbekommen, die seiner konkreten Äußerung zugrunde liegen und die er subjektiv als Gründe für diese Äußerung darstellt.

Das mit 'einen Preis nennen wollen' oben angegebene Gesamtziel ist also lediglich als eine Subsumtion von verschiedenen Teilzielen zu verstehen, die der Schüler hat und die keineswegs miteinander harmonisch zusammenpassen. Im Gegenteil! Unter den konkreten Bedingungen der Institution alles andere als das. Allerdings sind die Teilziele nur latent vorhanden, und das Gesamtziel ist eine explizite Rekonstruktion des Hauptziels der Äußerung.
(weitere Erläuterung vgl. § 8.2. unten). - Exkursende.

Kommen wir zur Struktur der schulischen Reparatur im engeren Sinne. Aus den Interpretationen der vorstehenden Beispiele zeichnen sich drei Schritte ab:

(a) Äußerungselement von Sch (Entwurf (Schema) mit Zielfokus);
(b) Prä [1] einer Einschätzung durch L (± Hilfe durch L);
(c) Selbstverbesserung durch Sch;
(d) Bestätigung durch L.

Die Abfolge dieser Schritte zeigt, daß es sich um eine Sequenz handelt, also um eine strukturierte Abfolge von Sprechhandlungen mit mehreren Sprechern. Die Sequenz besteht aus einer schülerseitigen, über mehrere Sequenzpositionen sich erstreckenden Sprech-

1) Prä's sind zum Teil paralinguistische Signale zum sprachlichen Zeichen für die Nichtakzeptierung. Oben etwa das "no". Der Terminus stammt von Sacks, wurde in Ehlich & Rehbein (²1975) für die Analyse der Sequenz Begründen funktional diskutiert.

handlung, und zwei lehrerseitigen. Das schulische Reparieren verläuft damit interaktiv in einem sequentiellen Vierschritt-Muster. Die Wiederholung spielt in dieser Sequenz eine doppelte Rolle, einmal als Wiederholung der schülerseitigen Äußerung, zum anderen als Wiederholung der lehrerseitigen Äußerung.

Zunächst zur schülerseitigen Wiederholung. Mit dem Schritt (a) beginnt der Schüler eine sprachliche Handlung (in einer Fremdsprache), d.h. er macht eine erste Äußerung unter einem ganz bestimmten Sprechhandlungsziel (im Beispiel: ›den Preis nennen wollen‹).

Dieses Sprechhandlungsziel wird im ersten Schritt (a) fokussiert, und während des ganzen Reparaturvorganges wird die Fokussierung dieses Sprechhandlungsziels beibehalten. Wichtig ist nun, daß mit dem ersten Schritt vom Schüler zugleich derjenige Typ eines sprachlichen Elements festgelegt wird, durch den er glaubt, daß er das Ziel erreichen könnte. Also: Festlegung des Zielfokus und Festlegung des Typs der sprachlichen Elemente. Mit der ersten Äußerung äußert er ein bestimmtes sprachliches Element, ein sprachliches token dieses Typs. Dieses sprachliche token wird durch den Lehrer im zweiten Schritt (b) zum Überdenken zurückgegeben, und der Schüler sucht nun nach einem anderen sprachlichen Element, einem anderen token, durch das er sein Sprechhandlungsziel erreichen kann; er ist dabei erfolgreich oder nicht, er kann mehrere Elemente der fremden Sprache als infragekommende ausprobieren. Er wiederholt aber denselben Typ von sprachlichem Element, der durch die Beibehaltung des Zielfokus ebenfalls beibehalten wird. Der Schüler wechselt also sprachliche Elemente verschiedener Äußerungsseiten aus, wiederholt jedoch stets denselben illokutiven Typ, bis er die richtige, d.h. die seinem sprachlichen Handlungsziel entsprechende Äußerung gefunden und verbalisiert hat.

Die Wiederholung auf der Lehrerseite hat eine andere Struktur. Der Lehrer zitiert einen Teil einer eigenen Äußerung, der die Information enthält, aufgrund der er mit dem ersten Äußerungsversuch des Schülers nicht einverstanden sein kann. In vielen Reparaturen bezieht sich der Lehrer auf eine weiter zurückliegende Äußerung (etwa, wenn er eine am Tag zuvor eingeführte Regel

wiederholt). Durch die Wiederholung will L offensichtlich bei S einen mentalen Prozeß auslösen (der häufig ein Erinnern sein kann, aber auch Schlußverfahren usw.), der zur Reparatur führen soll.

Wenn die Verbalisierung in einem Zuge verläuft, der Sprecher jedoch sein ursprünglich begonnenes Satzmuster ändert, spricht man von 'Anakoluthen'. Rath (1975) rechnet die Anakoluthe zu dem Phänomen der Korrektur. In der hier entwickelten Terminologie und der ihr zugrundeliegenden Unterscheidung von 'Reparatur' und 'Korrektur' sind 'Anakoluthe' jedoch der Reparatur zuzurechnen. Der Unterschied zwischen 'Korrektur' und 'Reparatur' ist vielleicht bedeutungslos, solange man beide Formen nicht als interaktionale Muster versteht. Eine Gruppe von Anakoluthen (sicherlich nicht alle) sind daher ebenfalls im Rahmen des Reparaturmusters interaktional zu interpretieren: Die im Verbalisierungsprozeß erfolgende Umkonstruktion des syntaktischen Plans geschieht, weil der Sprecher ein Prä eines Nicht-Einverstandenseins beim Hörer wahrnimmt, und daraufhin für sein Äußerungsziel ein ihm adäquat erscheinendes syntaktisches Muster verwendet, das er nachträglich in den bereits begonnenen Satz integrieren möchte. Für diesen Vorgang gibt Jefferson (1975) m. E. eine noch feinere Analyse, die hier jedoch nicht referiert werden kann. Betten (1976) hat übrigens auf die interaktive Genese von Anakoluthen bereits hingewiesen (vgl. die Maxime S. 225 ebd).

3.2. Ein abgeleiteter Fall des Reparierens

Das Reparieren im engeren Sinn soll in seiner Wirkungsweise an einem weiteren Beispiel illustriert werden. Man wird dabei eine eigenartige Erscheinung beobachten können, die im schulischen Fremdsprachenunterricht häufiger auftritt.

(B 10)

(1) L : Hm. Had you a nice./did you have a nice day yesterday?
(2) SS: ((Lachen))
(3) S_1: Haven't
(4) S_2: Didn't
(5) S_3: Didn't
(6) L : Judith!
(7) S_J: Yes, I have
(8) L : Did you have!
(9) S_J: Yes, I do.
(10) L : No!
(11) S_J: I did.
(12) L : No!
(13) S_J: I had.
(14) S_M: No, I didn't?
(15) L : Yes. ((Lachen))
(16) S_J: Yes, I had!
(17) L : Yes. Okay.

(230176/9 b/4 St./Englisch/HS/K.)

Die Reparatur-Serie der Schülerin Judith (S_J) wird eingeleitet durch die Äußerung (8) von L "Did you have!" Diese Äußerung stellt eine partielle Wiederholung ihrer ersten Äußerung dar. Durch diese Wiederholung werden von L spezifische Elemente der S-Antwort zurückgewiesen, genauer, an S zum Überdenken zurückgegeben. Offensichtlich soll der Gebrauch der Tempusregel überdacht werden. In ihrer ersten Reparatur wendet S_J aber nicht die Tempusregel an, sondern die Regel: > Antworte bei einer Ja/nein-Frage mit der Proform to do! <. Mit dieser Reparatur ist jedoch L nicht einverstanden und signalisiert ihr Nichteinverstandensein durch "no!" in (10); damit wird ein zweiter Durchlauf durch den Reparaturmechanismus initiiert. Die nächste Reparatur in (11) bringt das richtige Tempus und die Proform "to do", wird jedoch erneut abgelehnt, also erneut zum Überdenken zurückgegeben. Warum? Offensichtlich, weil L-seitig die Anforderung besteht, daß S noch eine zweite Regel neben der Tempusregel anwenden soll, nämlich die explizite Verwendung der Affirmations- bzw. Negationspartikel (die Proform-Regel spielt jedoch L-seitig keine Rolle, da es sich um eine bejahende Antwort handelt). Dieser Sachverhalt wird an der Akzeptierung der folgenden Reparatur durch den Mitschüler S_M "no, I didn't?" und der zweiten Reparatur der betreffenden Schülerin S_J "Yes, I had" deutlich. Die Lehrerin wünscht also als Antwort die kombinierte Verwendung der beiden Regeln:

> Antworte mit einer expliziten Affirmations-/Negationspartikel und der temporal adäquaten Form! <

Da die Schülerin jedoch bereits zuvor (9) "Yes, I do" mit einer expliziten Bejahung geantwortet hatte, und weil sie mit (11) "I did" auch den richtigen Zeitgebrauch gemacht hat, weil sie aber zu einer erneuten Reparatur aufgefordert wird und diese ebenfalls nicht akzeptiert, weiß sie zunächst nicht mehr weiter (Schweigen nach (13)). Erst die Antwort des Mitschülers S_M (14) "No, I didn't", die akzeptiert wird, erinnert sie offensichtlich an das Erfordernis der kombinierten Regelanwendung, und sie bringt die richtige Antwort (17).

Die eigentümliche Erscheinung, die an diesem Reparatur-Vorgang auffällt, besteht darin, daß die Schülerin S_J die grammatikalische Richtigkeit aus einer Antwort herleitet ("No, I didn't (14)) die dem propositionalen Gehalt ihrer eigenen Antwort konträr ist.

Die Anwendung und Erschließung der grammatikalischen Regeln erfolgt also sozusagen kontrafaktisch. Wir haben hier den Fall: die Reparatur, die die grammatikalisch richtige Äußerung herausarbeitet, tut dies unter fortlaufender Absehung von der faktischen propositionalen Information, zu deren kommunikativer Vermittlung die Regel beitragen soll (hier wird die Funktion des Musters augenfällig; vgl. dazu § 8.2.).

Es ist zu fragen, welche Konsequenzen sich hieraus für das Lernen des Schülers ergeben, d.h. ob diese Form des Reparierens dieselbe positive Einschätzung erfahren kann wie die im ersten Beispiel gezeigte. Wenn der Schüler eine komplexe Verarbeitung "bewußt" leistet, ja. Wenn jedoch lediglich eine blinde Verwendung des Mechanismus erfolgt, geht diese Form des Reparierens über in den Korrekturmechanismus, dessen Auswirkungen beim Schüler im nächsten Abschnitt geschildert werden.

Übrigens hat Mehan (1975) eine ganz ähnliche Beobachtung gemacht. Mehan untersuchte Unterrichtsstunden, in denen Vorschülern der grammatikalisch korrekte Gebrauch von Präpositionen und Farbeigenschaften beigebracht werden sollte.

Zum Beispiel wird von der Lehrerin ein Satz verlangt mit der Verwendung von "red flower", obwohl es sich um eine Blume mit anderer Farbe handelt (S. 92/93). Oder es wird der faktisch richtige Gebrauch der Präposition "on" zurückgewiesen, weil die Benutzung einer anderen Präposition gezeigt werden soll (100). - Es stellte sich in der Analyse heraus, daß Äußerungen, die grammatikalisch richtig verwendet waren, aber sachlich falsch, von den Lehrpersonen akzeptiert wurden. Auch hier also eine Dissoziierung von sachlicher und grammatikalischer Richtigkeit durch die Unterrichtssituation.

3.3. Korrigieren

Zunächst ein Beispiel:

(B 11)

(1) L: Yes, can the students/the students, can they choose all of their subjects?
(2) S: The students can/must
(3) L: most of them!
(4) S: most ...
(5) L: But, but what must they take, Jürgen?

((Jürgen ist ein anderer Schüler als S))

Die Verbalisierung des Schülers ist in diesem Beispiel in Segment (2) bereits durch eine Reparatur ausgezeichnet, nämlich "can" zu "must". Dann interveniert die Lehrerin und gibt die Verbesserung vor, nämlich "most of them". Man könnte zunächst folgende Deutung geben: Die Intervention kommt zu einem falschen Zeitpunkt,

da der Schüler bereits in der Verbalisierung die Verbalphrase hinter sich hat. Sieht man genauer hin, dann ergibt sich eine andere Deutung: "most of them" ist eine vorbeugende Korrektur für den Fall, daß S als Verbkomplement-Phrase "all of their subjects" nehmen will. Das führt dann zum Fokus-Verlust aus den geschilderten Gründen. Man kann an diesem komplizierten Beispiel erkennen, daß Interventionen, die die Verbesserung vorbereiten, an der richtigen Stelle der Verbalisierungsstrecke eingreifen müssen, andernfalls ist der Sprecher nicht in der Lage, sie in den richtigen Bezug zu stellen. Der Schüler muß den entsprechenden Bezug suchen und verliert dadurch seinen Zielfokus. Er versteht ihre Intervention wahrscheinlich als Aussprachekorrektur von "must" zu "most", was ein Mißverständnis ist.

Die Aussprache-Korrektur von "must" zu "most" ist in die Verbalisierung des Schülers hineingefallen und hat in der Folge seine Äußerung abgewürgt. Wie kommt dieses Abwürgen zustande? S wurde in der Realisierung seiner Äußerung unterbrochen und ist auf eine Strategie der Imitation der Lehreräußerung regelrecht umgestiegen. Damit hat er die Realisierung eines eigenen Äußerungsplans und damit auch ein eigenes Sprechhandlungsziel aufgegeben: Er hat seine Äußerung abgebrochen.

Anhand dieses Beispiels lassen sich folgende Schritte des Korrigierens als die wesentlichen skizzieren:

(a) Äußerungselement von Sch;
(b) richtiges = zu ersetzendes Äußerungselement von L (Vor-Korrektur);
(c) Imitation von (b) durch Sch [1];
(d) Bestätigung durch L.

Der entscheidende Unterschied zum Reparieren liegt auf der Schülerseite im Schritt (c); denn beim Korrigieren imitiert (spricht nach etc.) der Schüler die unmittelbar vorausgegangene Äußerung der Lehrerin unter Aufgabe seines eigenen Zielfokus. Durch diese Aufgabe des Zielfokus wird das Vierschrittmuster der Korrektur zu einer lehrerzentrierten Handlungssequenz, in der das Schülerecho (in (c)) lediglich die Perzeption der richtigen Äußerung signalisiert. Das schülerseitige Echo dient faktisch in den meisten Fällen auch als Signal für das Fortfahrenkönnen des L.

---

1) Umgangssprachlich kann man unter dem Ausdruck 'Korrigieren" sowohl die eingreifende berichtigende Tätigkeit des Lehrers (hier (b)-Schritt) oder auch die imitative Tätigkeit des Schülers ((c)-Schritt) verstehen. 'Korrigieren" ebenso wie 'Korrektur' wird hier aber zur Bezeichnung der ganzen Korrektursequenz verwendet. Daher wurde für den (b)-Schritt der Ausdruck 'Vorkorrektur', für (c) Imitation gewählt.

Im Verfahren der Korrektur geht also eine wesentliche Handlungskomponente verloren, die im Verfahren der Reparatur bestehen bleibt: Wenn nämlich ein Aktant eine sprachliche Handlung macht, hat er einen bestimmten Zielfokus, jedenfalls, solange er im Handlungsprozeß steht (vgl. Rehbein (1977)). So auch, wenn der Schüler dabei ist, eine Antwort zu geben. In dem Augenblick, in dem L eine Vor-Korrektur gibt und S zur Imitation zwingt, wird die Aufmerksamkeit des Schülers von der Realisierungsaufgabe seines Sprechhandlungsziels abgezogen, und er wendet sich der Korrektur seines Fehlers zu; damit hat er eine neue Fokussierung vorgenommen. So stellt sich heraus, daß im Korrektur-Schema S in (a) zunächst seinen eigenen Handlungsfokus I hat, den er jedoch spätestens in (c) zugunsten des L-Fokus II aufgeben muß.

Der neue S-Fokus in (c) ist aber nicht ein beliebiger, sondern ein qualitativ anderer: er bezieht sich auf die Beseitigung des Fehlerelements im Äußerungsprodukt, also auf die Berichtigung allein der Äußerungsseite und zwar allein durch Imitation des (richtigen) Äußerungsprodukts des L.

Die Fokus-I-Zerstörung durch die Vorkorrektur (b) ist um so wahrscheinlicher, als durch die schulische Situation dem Element der Vor-Korrektur noch eine weitere illokutive Kraft zukommt, nämlich die einer Mißbilligung, denn der Schüler wird auf einen Verstoß gegen eine als bekannt unterstellte Regel hingewiesen.

Für den Verlauf der Sequenz Korrigieren ist entscheidend, an welcher Stelle im Verbalisierungsprozeß des Schülers die Vor-Korrektur durch L erfolgt. Wird sie sequentiell in einer solchen Position angebracht, daß der Schüler seinen eigenen Sprechhandlungsprozeß abbricht, wird wesentlich das Erlernen des sprachlichen Handelns mit den Mitteln der fremden Sprache verhindert. Denn der Schüler muß zugunsten eines zwar richtigen, jedoch vorgegebenen Äußerungsprodukts die Ausführung einer gesamten kompletten sprachlichen Handlung abbrechen, die er gerade mit dem begrenzten Repertoire fremdsprachlicher Mittel, das ihm verfügbar ist, auszuführen im Begriff stand.

Kommen wir zur Rolle der Wiederholung bei der Korrektur, so zeigt sich eine eigentümliche Oberflächenerscheinung: Der Korrekturmechanismus wird im Fremdsprachenunterricht sehr oft dadurch initiiert (im Schema Schritt (b)), daß der von L vor-korrigierte Äußerungsteil des Schülers komplett angegeben wird, d.h. der vorkorrigierte Äußerungsteil, der von L in Schritt (b) vorgebracht wird, enthält eine partielle Wiederholung der zu korrigierenden Schüleräußerung in (a), etwa
(B 12)

(1) L : What else must they take? Jörg!
(2) ((4 sec.))
(3) S_J: must take ...
(4) L : They must take!
(5) S_J: They must take.

Wie das Beispiel zeigt, ist (4) gleichzeitig eine partielle Wiederholung der Schüleräußerung mit dem korrigierten Element und eine Aufforderung an den Schüler, eben diese Äußerung von L noch einmal zu wiederholen.
An dieser Wiederholungsfolge läßt sich in vielen Fällen das Korrigieren gegenüber dem Reparieren im Textmaterial identifizieren.
Ein letztes Beispiel für das Korrigieren und seine Wirkung:
(B 13)

L : When can you get your high school diploma? Sabine!
S_S: ((Schweigt))
L : When you are grandmother? Frank!
S_S: ((Schweigt))
SS: ((Gekicher))
L : she must be ... .../she must oder he/or he
S_F: He must eighteen
L : must be eighteen! Yes, that is right.

(300176/8/Englisch/HS/B/)

Frank versinkt nach "eighteen" in Schweigen, sodaß die Lehrerin die Verbesserung selbst gibt.

Zur alltagssprachlichen "Korrektur" findet man sehr präzise Ausführungen bei Jefferson (1974). J. arbeitet die Struktur des Error-Correction-Format heraus, die gekennzeichnet ist durch die Folge "$Word_1$ - Hesitation - $Word_2$ " (S.186 ff), die von einem einzigen Sprecher vorgenommen wird.

Die Verbalisierung erfolgt also nicht als Hinaussetzen eines Wortes bzw. eines bedeutungstragenden Elements en bloc, sondern in einem graduell und seriell ablaufenden Vorgang. Deshalb sind Phänomene zur Erkennung eines aktuell ablaufenden Planbildungsprozesses, wie er sich in der Verbalisierung niederschlägt, besonders aufschlußreich. Wie Jefferson zeigt (185 ff), gibt es eine ganze Spanne ("range") von kleinen Geräuschen eines Wortanfangs bis hin zu nahezu vollständig verbalisierten sprachlichen Einheiten. Alle diese unterschiedlich verbalisierten Formen können unmittelbar anschließend seriell korrigiert werden, man kann jedoch aus den Elementen vor der Korrektur auf einen ursprünglich beim Sprecher vorhandenen Verbalisierungsplan schließen, denn der Fehler ist als solcher "recognizible" (185). Was Jefferson "Correction" nennt, stellt sich jedoch in Wahrheit als eine Reparatur heraus.

Über die enormen psychischen Belastungen, zu denen Korrekturen im Alltag führen können vgl. Goffman (1974) Kap. "Der korrektive Austausch": Der einzelne hat jedoch gewisse Möglichkeiten, nach seiner ersten Regelverletzung (die hier den ersten Schritt darstellt) den anderen durch Rechtfertigkeiten, Entschuldigungen, Bitten etc. zu einer Rücknahme seines Vorwurfs oder zu einem Verstehen seiner Regelverstoß-Handlung zu bringen. **Dies dürfte jedoch dann sehr schwierig sein, wenn die Regel, die verletzt ist, derart scharf umrissen (und vergleichsweise einfach) ist wie im Fremdsprachenunterricht. Dort sind diese Möglichkeiten sehr eingeschränkt.**

3.4. Vergleich von Reparieren und Korrigieren

Geben wir stichwortartig die Unterschied zwischen den beiden Mechanismen an:

(1) Beim Reparieren kann durch Aufrechterhaltung des Zielfokus ein Lernprozeß initiiert werden, und zwar dadurch, daß S aufgrund des Prä-Signals nach weiterer Information sucht, die er in seinen sprachlichen Handlungsprozeß einbaut; dadurch gelingt eine Anpassung des Äußerungsakts an den beabsichtigten illokutiven und propositionalen Akt. Beim Korrigieren findet kein Lernprozeß statt, da mit der Aufgabe des Zielfokus die eigene Sprechhandlungsausführung abgebrochen wird, mit den entsprechenden psychischen Konsequenzen wie Verwirrung, Frustration usw.

(2) Wegen der teilweisen Gleichheit beider Sequenzen können sie oberflächlich als dieselben erscheinen, besonders, da der eigentliche Unterschied beider in der mentalen Seite der Schülerhandlung liegt (initiiert werden können beide durch eine Lehrer-Wiederholung, wie das Beispiel gezeigt hat).

Aus dieser teilweisen Gleichheit ergeben sich Konsequenzen für die sogenannte Fehleranalyse [1] in der Fremdsprachentheorie: sofern die Tendenz besteht, das "Korrigieren" eines Fehlers einaktantig zu sehen bzw. nur als eine paarige Sequenz, also (a) Fehler, daraufhin (b) Berichtigung, besteht die Gefahr, daß beide Muster durcheinanderkommen. Die Fehleranalyse ist erst dann erfolgreich, wenn es ihr gelingt, ihre Erkenntnisse auf die Reparatur zu beziehen und in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern durchsichtig zu machen, um schülerzentrierte Reparaturen zu initiieren.

(3) Eine entscheidende Rolle spielt der Zeitpunkt, an dem der Eingriff des Lehrers im Planungs- und Verbalisierungsprozeß des Schülers erfolgt. Die Lokalisierung eines solchen Zeitpunkts ist empirisch weiter zu untersuchen.

4. Steuerndes Eingreifen

Bereits unter der Behandlung "Wiederholen im kompletten Satz" sind wir auf das Phänomen der fragment-ierten Antwortserie gestoßen. Wir wollen diesem Phänomen weiter nachgehen und eine Einordnung in die bereits analysierten Erscheinungen versuchen.

(B 14)

(1) L : You don't go to school in the afternoon?
What's the matter with Thursday?
And in some classes it's Tuesday.

(2) S_1: I go on/
(3) L^1: I go to ---
(4) S_1: I go to school on ... ((Fokus fast verloren))
(5) L^1: one---
(6) S_1: on one day of the week. ((wiedergefunden durch Vorsagen))
(7) L^1: Yes? (an S_2)
(8) S_2: On Thursday.
(9) L^2: On Tuesday-afternoon you go to school.

(300176/8/Englisch/HS/B)

---

1) Zur Fehleranalyse vgl. den Überblick von Corder (1975); Richards (1974); Schuman and Stenson (1975). Außerdem Esther Lucas (1975) insbesondere mit Classroom-Material.

Entscheidend ist, daß der Schüler die Verbalisierung selbst initiiert, jedoch nicht über einen vollständigen Verbalisierungsplan in der anderen Sprache verfügt. Die lexikalisch-syntaktischen Elemente werden ihm von der Lehrerin sukzessive geliefert. An diesem Beispiel erkennt man, daß die Lehrerin nicht nur die vom Schüler gewünschten Elemente liefert (etwa durch ein Vorsagen), sondern gleichzeitig die Äußerung in eine von ihr selbst gewünschte Gesamtrichtung lenkt: sie unterschiebt im Intervenieren einen anderen Sprechhandlungsplan. Auf diese Weise steigt der Schüler Punkt für Punkt auf eine andere als die ursprünglich geplante um. Soweit dieses spezielle Beispiel.

Diesen durch wiederholte Interventionen des Lehrers gekennzeichnete Typus kann man 'steuerndes Eingreifen' nennen. Allgemeiner läßt sich behaupten, daß das steuernde Eingreifen dieselbe Ambivalenz aufweist wie das einfache Reparieren gegenüber dem Korrigieren. Denn auch beim steuernden Eingreifen ist wohl entscheidend, ob der Schüler seinen ursprünglich von ihm initiierten Plan zuende bringt, wenn auch in modifizierter Form (Reparaturfall), oder auf den Plan der Lehrerin umsteigt (Korrekturfall).

Einen der Korrektur analogen Fall des steuernden Eingreifens illustriert das folgende Beispiel in beeindruckender Weise:

(B 15)

L : But why did Johnny leave the garage? ((nimmt dran))
S_1: Johnny leaves

L : Johnny?
S_1: the garage left the garage because he could not welcome

L : at the garage any more Yes.
S_1: them at the garage any more.
SS: ((Gelächter))

(230176/9 b/ 4 St./Engl./HS/K)

Der Schüler S_1 wird immer leiser, steigt auf eine Imitation um, seine eigene Verbalisierung versickert. Er steht zum Schluß völlig "im Wald" und ist wahrscheinlich ziemlich verwirrt. Das Gelächter seiner Mitschüler spiegelt diesen Zustand plastisch wider.

5. Hinweis (Wink)-Geben

In allen bisher diskutierten Formen von reparativen Handlungsmustern hat sich eine eigenartige Ambivalenz in ihrem Gebrauch herausgestellt. Die Einschätzung, ob die Verwendung der entsprechenden Form zu begrüßen oder von ihr abzuraten sei, konnte jeweils erst aus den mentalen Prozessen im Sprecher (=Schüler) entwickelt werden, die sich aus der Interpretation der Dokumente und aus der Analyse der zugrundeliegenden Submuster ergab. Wird eine solche Ambivalenz auch beim Hinweis-Geben, einer recht häufig anzutref-

fenden Form, vorliegen? Wahrscheinlich ja; und aus der positiven Antwort ist die folgende Einteilung entstanden.

5.1. Helfen

Auf die Funktion des Hinweises als einer Hilfe haben zunächst Sinclair & Coulthard (1975) unter der Bezeichnung 'clueing' aufmerksam gemacht. Es wird ebenfalls behandelt in Ehlich & Rehbein (1976b); speziell auf die Funktion des Hinweis-Gebens im Fremdsprachenunterricht haben Holley/King (1975) hingewiesen: Wichtig für das Hinweis-Geben ist die (nach diesen Autoren) relativ hohe Erfolgsrate und damit das relativ wahrscheinliche Erfolgserlebnis beim Selbst-Auffinden der gewünschten Elemente. Beim Hinweis-Geben bemerkt man häufig, daß L einen bestimmten Äußerungsteil von S wiederholt, jedoch so, daß er auffällig betont ist. So etwa im folgenden Beispiel.

(B 16)

L What do you remember about the American high schools? ...What
SS ((Gerede))

L are the differences?...Nothing? Jürgen!
S_J They go in the morning

L In the morning and in the eve-
S_J and...in the evening to school?

L nings?.....In the evenings? In the afternoon!
S_J In the afternoon?

Man sieht, daß L zunächst einen größeren Teil der Äußerung wiederholt, obwohl nur ein bestimmter Teil darin falsch ist; anschliessend dann nur den falschen, mit Fragenintonation. Dadurch kommt S auf das Richtige.-Durch den Hinweis wird dem Schüler auf die richtige Erinnerungsspur geholfen; er nimmt den Hinweis auf und setzt ihn in einer mentalen Suchstrategie um (die hier allerdings ziemlich in die Nähe des Ratens kommt).
Daß es sich schülerseitig tatsächlich um einen durch den Hinweis in Gang gesetzten Erinnerungsprozeß handelt, zeigt das Code-Switching (deutsch "ach so") des Schülers in dem folgenden Beispiel:

(B 17)

L What else must they take? Harald! What

S_H ((bleibt stumm))

/$_1$ laut lachend — S_1 /$_1$Don't look it up!$_1$/

L was it? No! They mustn't take

S_H They must take wood-work.

/$_2$ emphatisch — L it.....//$_2$They don't need to take wood-work$_2$/

S_H Ach so. They mustn't take it.

L ....Hm? That is right.

S_H They must take science.

(300176/8/Englisch/HS/B)

Das "ach so" ist eine Formel, deren Gebrauch exothetisiert, daß dem Sprecher "soeben etwas eingefallen"ist; damit scheint es den Schritt der Verbesserung einzuleiten. Bei genauerer Analyse handelt es sich aber um eine Schülertaktik, weil der Gebrauch von "ach so" die Exothese einer Intervention signalisieren, d.h. dem Lehrer deutlich machen soll, daß es dem Schüler selbst eingefallen ist. Die hier vorliegende Realisierung der Intervention zeigt, daß bei Hilfen der Schritt (b) des reparativen Musters in einer gewissen Weise interaktional strukturiert ist, denn der Schüler merkt, aufgrund des Hinweises des Lehrers, selbst, daß etwas falsch ist. Für S liegt daher scheinbar ein Fall des reinen Reparierens vor mit der Distribution: S//S//S.

Voraussetzung des Helfens ist ein früher eingeführtes (fremdsprachliches) Wissenselement, das den Status erinnerbaren Wissens hat. Sequentiell geht, wie in den anderen Ausprägungen der reparativen Muster, eine Frage des Lehrers voraus. Was passiert weiter?
(a) Erfolgt eine falsche Antwort oder auch keine (!!!), dann wird vom Lehrer eine Intervention in Form eines Winks gemacht, der dem Schüler weiterhelfen soll.
(b) Der Wink ist ein Hinweis auf ein Element im Schülerwissen, das latent und nicht aktuell ist. Es gilt für L, eine Brücke zwischen der augenblicklichen defizienten Situation und dem latent vorhandenen Element zu
schlagen, ohne das erforderliche Wissen vollständig selbst zu geben. In den meisten Fällen genügt es, wenn durch den Wink der Fokus von S auf die Domäne des Wissens gelenkt wird, in dem das gewünschte Element latent vorhanden ist. Die Fokusspaltung erfolgt durch Wiederholung der Schüleräußerung mit Fragebetonung. Das Ent-

scheidende ist, daß der Fokus nicht vom aktuellen Ziel vollständig abgelenkt wurd.
(c) Die gewünschte Antwort ist eine eigenständige sprachliche Leistung des S insofern, als er selbständig das gewünschte Element aus seinem (fremdsprachlichen) Wissen abruft und aktualisiert; sie ist eine bewußte Reparatur auf das ursprüngliche Ziel hin.

Wiederholen beim Wink-Geben hat also zwei Seiten:

(1) Ein Äußerungsteil einer (falschen) Schülerantwort wird vom Lehrer wiederholt, um den Fokus des Schülers auf die Falschheit des infragekommenden Elements seiner eigenen Antwort zu lenken. Durch ein derartiges Verfahren der Kontrastierung wird ein Schlußverfahren auf das entgegengesetzte Richtige in Gang gesetzt.
(2) Der Hinweis selbst stellt einen anderen Typ von Wiederholung dar; d.h. ein eingeschränktes token des gewünschten latenten Wissenselements des gemeinsamen Wissens von L und SS wird gegeben und damit das Wissen dieses Elements nicht oberflächlich, d.h. im Wortlaut wiederholt, sondern gerade verdeckt.

Das Hinweis-Geben hat tendenziell repetitive Struktur (dies ist ein Gesichtspunkt, der hier nicht weiter verfolgt werden soll). Sie ergibt sich aus dem Mustercharakter des Hinweis-Gebens. Allerdings braucht der Hinweis nicht notwendig darin zu bestehen, daß die Schüleräußerung teilweise, insbesondere der falsche Teil, wiederholt wird. Das wichtige an der Wiederholung durch L ist ja der Effekt der Fokusverlagerung, besser: der Fokuszuspitzung beim Schüler, wodurch dieser seine Aufmerksamkeit auf andere sprachliche Mittel (in seiner Wissensdomäne) richtet. Wichtig ist auch hier, daß der Schüler die ursprüngliche Handlung nicht fallenläßt, sondern unter Zuhilfenahme des Hinweises sein ursprüngliches sprachliches Handlungsziel beibehält, allerdings unter Veränderung einer Planung. Auf diese Weise kommt er zu einer Selbst-Verbesserung seiner zunächst halben/unausgeführten sprachlichen Handlung.

Der Schlüssel zu einer Einordnung des Hinweis-Gebens in seiner Form des Helfens liegt darin, daß die L-Äußerung den Schüler nicht zum Abbruch seiner sprachlichen Handlung bringt, sondern zu einer verbesserten Verbalisierung unter Rückbesinnung auf die diskursiv eingeführten Elemente des Wissens bzw. im Handlungsraum vorhandene bzw. seinem allgemeinen Wissen zugehörige Elemente. Aus diesem

Grund hat man es auch beim Wink-Geben mit einer besonderen Ausprägung eines reparativen Musters zu tun; denn die einzelnen sequentiellen Schritte sind in spezifischer Weise erfüllt. Dabei wird lehrerseitig die Reparatur beim Schüler initiiert unter Zuhilfenahme einer Wiederholung eines Teils der Schüleräußerung mit Frageintonation.
Insgesamt ist demnach auch das Hinweis Geben als eine eingebettete Sequenz (ein inseriertes Sprechhandlungsmuster) anzusehen, das gemeinsam von L und S abgearbeitet werden muß, bevor die nächste sequentielle Position im Diskurs vom Lehrer abgeschlossen werden kann.

Das Hinweis-Geben ist jedoch nicht in jedem Fall ein reparatives Muster. Es zeigt sich nämlich, daß Hinweise auch im Rahmen der Paraphrasierung durch Fragen gemacht werden; diese Fragen werden im Zusammenhang mit sog. "Elizitierungsstrategien" benutzt, also dann wenn der Schüler durch Fragen zu einer Äußerung (in der fremden Sprache) gebracht werden soll. Eine dieser Elizitierungsstrategien ist dann das Hinweisgeben.

Die unterschiedliche Zuordnung des Hinweis-Gebens zur Elizitierung bzw. zur Reparatur ist daran festzumachen, ob der Hinweis während oder vor der Schüleräußerung gegeben wird: Hat der Schüler bereits eine eigene sprachliche Handlung initiiert, braucht er also lediglich die richtigen fremdsprachlichen Mittel einzusetzen, um die Verbalisierung erfolgreich durchführen zu können, dann handelt es sich um eine Reparatur. Wird der Hinweis jedoch vor einer Äußerung gemacht 1), dann hat der Schüler noch gar keinen eigenen Äußerungsplan, er muß ihn erst bilden, und die Hinweise steuern seine Planbildung: dann wird durch den Hinweis auf Bekanntes die Planbildung erleichtert und so die Äußerung elizitiert (oder nicht).

5.2. Bitte um Hilfe und delegierte Verbesserung

In vielen Fällen fordert der Schüler im Zuge seiner Verbalisierung eine Hilfe an, indem er stockt, hilfesuchend die Augen auf den Lehrer richtet usw. Ein solcher Fall liegt etwa in (B 6) (S. 18) vor. Gibt ihm der Lehrer das fehlende Element, so kann er es in seine Äußerung integrieren.
Natürlich kommt dieser Fall auch in Alltagsdiskursen vor, wenn etwa Sprecher fragt: "na, sag mal, wie hieß der noch?"; darauf der Hörer: "Na, Heino"; dann S; "Ach so, jaja". Nach der Bitte-um-Hilfe beseitigt H die "trouble source" und S macht seinerseits Indikatoren der Wiedererkennung. Ein besonders gutes Beispiel liegt in (B 2) vor.

---

1) Hinweis von B. v. Gemmingen-Obstfelder (Universität Düsseldorf)

Systematisch ist dieser Fall nicht so ganz leicht einzuordnen. Denn das fehlende Element kommt ja vom Hörer, und das spricht für eine Fremdverbesserung. Allerdings wird (a) das fehlende Element angefordert; es liegt also beim Sprecher ein Bewußtsein der Defizienz-Kategorie vor; (b) die Defizienz-Kategorie wird nicht vollständig vom Hörer erfüllt, sondern nur ansatzweise durch einen Hinweis, der den Suchprozeß des Sprechers steuert, ohne ihn zu ersetzen. Genau genommen ist also zwischen Intervention und Verbesserung, die beide vom Sprecher gemacht werden, eine Sequenz eingeschoben - und man kann sagen, die eingeschobene Sequenz ist ihrerseits ein reparatives Muster mit der Funktion, den Suchprozeß zu erleichtern. Also:

(a) (S an H:) Bitte um Information;
(b) (H an S:) Hinweis.

Aufgrund dieser eingeschobenen Sequenz kann also die Selbstverbesserung erfolgen.

Jetzt wird auch die Funktion des Hinweises klarer. Denn der Hinweis in Form der Hilfe kann dazu dienen, daß eine selbstinitiierte Selbstverbesserung erfolgen, also ein Reparieren gemacht werden kann, wobei eine Hilfe sequentiell eingeschoben wird. Schulisch gesehen steht diese Form der Bitte-um-Hilfe zwischen dem Helfen als Hinweis-Geben und dem Reparieren in seiner reinen Ausprägung. Die Bitte-um-Hilfe tritt auf, wenn der Sprecher noch mit seiner Verbalisierung beschäftigt ist.

Anders liegt der Fall, wenn der Schüler mit seiner Äußerung fertig ist, sie aber selbst durch ein Fragezeichen markiert und sie dadurch als Vorschlag kennzeichnet. Denn dann ist er (a) mit seiner Äußerung fertig, (b) nicht mehr bereit, die Verbesserung selbst zu machen. Hierfür das folgende Beispiel (vgl. auch die letzte Äußerung von S_G in (B 19), S. 40):

(B 18)

L What do you remember about the American high schools?...What
SS ((Gerede))

L are the differences?...Nothing? Jürgen!
S_J They go in the morning

L In the mornings and in the eve-
S_J and.. in the evening to school?

L nings?.....In the evenings?... In the afternoon!
S_J In the afternoon?

Man kann hier zunächst davon sprechen, daß der Schüler die Verbesserung delegiert. Die tiefere Ursache liegt aber in der prinzipiellen Auslagerung der für die Verbesserung notwendigen Bewertungsinstanz auf die Lehrer-Seite (s. § 1.3. oben und § 7.1. unten). Die Verfügung über den Bewertungsmaßstab (als Mittel, sein eigenes Wissen kategoriell zu erfassen) erweist sich nicht nur für die Intervention, sondern auch für die Verbesserung als unabdingbar.

5.3. Abrufen

Hinweis-Geben oder Wink-Geben wurden bisher analysiert als Hilfen, die der Lehrer dem Schüler gibt, wenn dieser sich in einer eigenständigen Aktivität befindet, er selbständige Versuche zur Beantwortung von Fragen macht. Es gibt jedoch noch eine andere Form des Wink-Gebens, das von dem Helfen zu unterscheiden ist. Nehmen wir das folgende Beispiel:

(B 19)

L : Ähm Where did Johnny start working?.....Ähm...Karl?
S_K: Johnny starts

L : Mister Arden.And?.....Gerdchen!
S_K: bei Mister Arden . Starts working
S_G: Johnny . starts to

L : Think of the time!
S_G: works/start to work.....
S_1: Nicht to works!
S_2: Start!

L : That's right!
S_G: Worked at Mister Ärden/Mister Arden together?

(23o176/9b/4.St./Englisch/HS/K.)

In der Intervention wird ziemlich klar auf eine grammatische Regel hingewiesen, die in diesem Moment vom Schüler beachtet werden soll, nämlich auf den Zeitgebrauch ("Think of the time!"). Dadurch, daß die Lehrerin ein ganz spezielles Wissenselement abrufen will, fokussiert sie ihrerseits nur die Zeit als Irrtumsquelle, die behoben werden soll, andere Fehler existieren für sie im Moment nicht. Das Abrufen bringt lehrerseitig also die Konzentration auf eine bestimmte Fehlersorte mit sich.

Betrachten wir noch ein weiteres Beispiel:

(B 20)

L: Ähm Why did Mister Arden give Johnny a rise after one of the
L: (mates)?...Äh Hans-Dieter? Don't start
S_{HD}: Because he was a good worker?
L: a sentence with because!
S_{HD}: He gave him a rise because he was a good
L: Okay.
S_{HD}: worker.

(23o176/9b/4.St./Englisch/HS/K.)

Auch hier wird eine grammatische Regel in die laufende Schüleräußerung eingeschoben. (Es handelt sich wohl um eine themenbezogene Ermahnung).
Im Unterschied zum Helfen wird vom Schüler die Abrufung eines in seinem Gedächtnis abgespeicherten "Programms" verlangt, d.h. keine Suchstrategie (wie beim Helfen), sondern eine automatische Produktionsregel-Aktualisierung. Die Lehrer-Handlung wird entsprechend in der englischen Literatur auch "cueing" 'Signalisieren' genannt (Sinclair & Coulthard (1975), S.41; Holley & King (1975), S. 85). D.h. der Lehrer gibt ein Stichwort, in dem die bereits eingeführte Regel zusammengefaßt ist, durch das der Schüler sein Wissen automatisch abruft wenn er es kann; wenn nicht, wird er es auf dem Wege des Erschließens, des mentalen Suchens nicht erreichen. Die auf diese Weise beim Schüler erreichte Verbesserung ist also aufgrund einer Handlung erfolgt, die ich Abrufen nennen möchte und die ich als Untertyp des Wink-Gebens dem Helfen als dem anderen Untertyp kontrastieren möchte. Beide unterscheiden sich in vielen Fällen aber nicht nach dem, was auf der Lehrerseite, sondern nach dem, was auf der Schülerseite geschieht; d.h. danach, ob der Schüler in einer mentalen Aktivität involviert ist oder ob lediglich sein gespeichertes Wissen abgerufen werden soll.

6. Rephrasieren

Eine weitere Form, die in den hier diskutierten Zusammenhang gehört, läßt das folgende Beispiel erkennen [1)]

1) Die allgemeine Struktur des Rephrasierens wird von H-J. Keller (1978) ausführlich diskutiert. Ich möchte den Leser auf diese Arbeit verweisen.

(B 21)

Student: 'Herr Brown schwimmen.'

Teacher: 'Richtig.
Herr Brown geht heute schwimmen.'

(Das Beispiel stammt aus Holley & King (1975), S. 84 und ist aus dem Zusammenhang "Deutsch für Engländer").

Der Lehrer "wiederholt" scheinbar die Schüleräußerung, indem er sie gleichzeitig richtigstellt und in einer vom ihm gewünschten Weise korrekt (verbessert) formuliert. Es ist allerdings diesem Beispiel in der vorliegenden Fassung nicht anzusehen, ob es sich wirklich um eine Rephrasierung handelt; das würde bedeuten, daß der Lehrer das vom Schüler intendierte, aber unvollständig ausgedrückte Ziel mit einem adäquaten Plan versieht und die Äußerung vervollkommnet. In so einem Fall würde beim Schüler wahrscheinlich ein Lernprozeß ausgelöst.

Wahrscheinlich sind aber auch in dieser Ausprägung eines reparativen Musters zwei polare Formen zu unterscheiden:

(a) Das Rephrasieren, bei dem der Lehrer das vom Schüler Gemeinte aufnimmt und adäquat, also unter Beibehaltung des Schülerfokus und damit des (erschließbaren) Schülerplans, fort- und zuendeführt. Er kann in so einem Fall beim Schüler ein Bewußtmachen von fremdsprachlichen Prozessen an dessen eigener Äußerung erreichen: Der Schüler vergleicht seine alte mit der vom Lehrer angebotenen neuen Formulierung und kann auf diese Weise zu einer Einsicht kommen, die er in einen Spracherwerbsgewinn umsetzen kann.
Es ist aber klar zu sehen, daß das Rephrasieren in diesem Fall kein reparatives Handlungsmuster ist, denn die Verbalisierung des Schülers ist bereits zuende, eine Intervention als solche kann also gar nicht mahr stattfinden.

(b) Anders das Rephrasieren, bei dem der Lehrer dem Schüler seinen Lehrerplan implantiert.
Der zweite Fall ist der taktische Einsatz des Pephrasierens, im Sinn der Verwendung eines Partialmusters zur Erreichung bestimmter kommunikativer Zwecke (vgl. Ehlich & Rehbein (1977a) nämlich zum Vollzug der Verbesserung. Gerade dieser letzte Fall wird aber beim Schüler häufig auf ein Nicht-Verstehen stoßen. Denn sein Fokus wird zerstört, nicht einbehalten, wie im Fall (a). Der Schüler wird daher aus einer solchen Taktik keinen Lernvorteil ziehen, eine Folgerung, die der Empfehlung von Holley & King widerspricht.

(B 22)

L What else do you learn?.((5 sec)).
S_1 I learn how to (mathe-

L How to do the sums, yes, in the mathe/mathematics-lesson.
S_1 mathic)

(3oo176/8/Englisch/HS/f)

Die Lehrerin scheint die Schülerantwort in positiv bewertender Form zu wiederholen, jedoch in etwas veränderter Form. Diese Veränderung ist aber analytisch wichtig. Denn "to (mathematic)" wird ja korrigiert durch die Verwendung der "to do"-Form, die in der Formel "to do the sums" einen lexikalischen Wert hat. Es ist fraglich, ob die in der Rephrasierung stattfindende Korrektur beim Schüler S_1 einen Lerneffekt bewirkt;nach der vorangegangenen Argumentation hat S_1 seinen Fokus wahrscheinlich längst auf etwas anderes gerichtet.

Systematisch gesehen liegt beim Rephrasieren-als-Taktik der Fall der Fremdverbesserung vor, die jedoch weder vom Lehrer durch eine Intervention explizit angegeben noch vom Schüler angefordert wird. Im Rephrasieren als Taktik wird charakteristischerweise die Intervention, der Indikator der Falschheit, übersprungen, obwohl er sequentiell impliziert ist. Im Fall (a) ist eine Intervention sequentiell nicht möglich, daher auch nicht implizierbar.

7. Systematik reparativer Handlungsmuster

(Zusammenfassung)

Position / Muster		(a) Äußerungselement	(b) Intervention	(c) Verbesserung	Verarbeitungsart des Wissens in (c)
1	a) Wiederholung im kompletten Satz	SCH (fragmentierte Antwortserie	L (pos./neg. Einschätzg)	SCH (Wiederholung von (a)	sukzessive Anwendg. von Teilregeln der Satzbildung (in (a)): Pausenfreie Anwendung im kompletten Satz
	b) reflektierte Wiederholung	SCH (")	L (")	L (Beispiel geben)	Interaktionale Präsentation des kompletten Satzes

Position / Muster		(a) Äußerungs-element	(b) Inter-vention	(c) Verbes-serung	(d) Bestätigung Verarbeitungsart des Wissens in (c)
2	Reparieren im engeren Sinne	SCH (Antwort-beginn mit Ziel-fokus)	L (Prä-neg. Ein-schätzg. + Hilfe)	SCH (Selbst-verbes-serung)	Integration des Dis-kurswissens in eigene Planung durch SCH
	Korrigie-ren	SCH "	L (Vor-korrek-tur mit explizi-ter Ver-besserung	SCH (Wieder-holung von (b))	(a) Imitation des L-Wissens (b) Suspendierung des Zielfokus von SCH
3	Steuern-des Ein-greifen (a)	SCH (fragmen-tierte Antwort-serie)	L (suk-zessive Liefe-rung fehlen-der Mittel)	SCH (Fort-setzg. der Reali-sierung von (a))	unmittelbare Inte-gration des L-Wissens
	(b)	SCH "	L "	SCH (Um-steigen)	Ausführung des L-Plans
4	Hinweis geben (a) Helfen	SCH (Antwort-versuch$_1$) oder schweigen	L/SCH (Hin-weis: Into-nation, Lexikal Deixis, Teilwie-derholung d.Falschen usw.)	SCH (Ant-wort-versuch$_2$)	Aufgabenlösung mit-tels (a) Erinnerung (b) Entdeckung
	(b) Abrufen	SCH (Antwort-versuch)	L (Regel-nennung)	SCH (Regel-anwendung)	Reaktion auf Signal
5	Rephrasieren (a) Fortführen	SCH (unvollkom-mene Äußerg.		L Verbesser-te Version	kein reparatives Muster
	(b) als Taktik	SCH "	L (implizit)	L "	Implantierung des Lehrer-Plans

8. Probleme und schulischer Zweck reparativer Handlungsmuster

8.1. Interpretative Leistungen des Lehrers und des Analytikers

Der Lehrer, der als Intervenierender im Schulalltag die verschiedenen reparativen Handlungsmuster initiiert und initiieren muß, wird sich nach den vorangegangenen Analysen fragen, was er machen soll. Es stellt sich ja heraus, daß die Muster eine sehr ähnliche Oberflächenausprägung haben, aber jeweils eine strukturelle Ambivalenz aufweisen. Wie soll der Lehrer entscheiden, wann die lernfördernde Form vorliegt, wann die lernbehindernde? Es dürfte erkennbar geworden sein, daß automatisch anzuwendende Kriterien, Kategorien und Rezepte nicht ohne weiteres zu geben sind. Vielmehr muß der Lehrer von Fall zu Fall scharf zusehen, ob beim Schüler ein Fokusverlust droht oder nicht. Droht er, dann sollte man wahrscheinlich auf eine Intervention verzichten oder sich zumindest darüber klar sein, daß zunächst die anderen nichtbeteiligten Schüler von der Verbesserung profitieren. Denn bei ihnen wird eine Verwirrung verhindert, die eintreten würde, wenn sich der Lehrer zu einem offensichtlichen Fehler eines Schülers schweigend verhält und damit das Falsche zu akzeptieren scheint. Der Lehrer wird also hier vor einem Maximenkonflikt stehen:

> verbessere Falsches! <

gegenüber

> Würge den Schüler nicht ab! <

Die Lösung aus diesem Maximenkonflikt kann durch sorgfältige Anwendung des Reparaturmechanismus tendenziell vermieden werden. Was zu raten ist, ist also eine reflektierende Interpretation der mentalen Prozesse an Ort, die sich beim Schüler während dessen Äußerung abspielen.

Für linguistische Analysen ist zu folgern, daß das wesentliche Kriterium der Unterscheidung zwischen den beiden grundlegenden Formen gerade in dem Prozeß steckt, der sich bei der Verbalisierung im Schüler abspielt. Dieser Prozeß ist durch eine einfache Analyse der sprachlichen Ausdrücke allein nicht zu erfassen. Vielmehr müssen die sprachlichen Ausdrücke, oder besser: sprachlichen Elemente, als Indikatoren der in ihnen ablaufenden mentalen Vorgänge sehr genau herausgearbeitet und in ihrer internen Wirkung aufgeschlüsselt werden. Durch eine automatische Kategorisierung, wie sie in den verschiedenen Klassifizierungssystemen bis

hin zu dem von Sinclair & Coulthard (1975) vorgelegten angestrebt wird, ist keine Einordnung der hier verlaufenden Prozesse des sprachlichen Handelns zu gewinnen, weder für den Analytiker noch für den Lehrer. Im Gegenteil. Durch eine automatische Klassifizierung wird heillose Verwirrung bei der Interpretation und in der Folge eine Verstörung der Lernenden gestiftet.

8.2. Reparative Handlungsmuster innerhalb des Lehr-Lern-Diskurses

In Alltagsdiskursen beginnt ein reparatives Muster dann, wenn der Sprecher in seiner Äußerung die "Quelle eines Irrtums" hat. Wird diese Irrtumsquelle von keinem der am Diskurs Beteiligten bemerkt, so kommt es aber überhaupt nicht zur Initiierung eines solchen Musters. Vielmehr geht der Diskurs weiter, ohne daß der Irrtum verbessert worden ist. Erst eine Intervention leitet das Muster explizit ein, und damit wird der primäre Diskursstrang unterbrochen. Man kann nun formulieren, daß der Beginn reparativer Muster noch als Element dem primären Diskursstrang zuzurechnen ist, während die Initiierung einen darin eingebetteten Diskurs einleitet. Beginn und Initiierung des eingebetteten Reparaturmusters sind also dissoziiert.

In der Schule sind Beginn und Einleitung dieses Musters noch um eine Sequenzposition weiter auseinandergezogen. Denn der sprachlichen Handlung, die den Fehler enthält, geht bereits eine Tätigkeit des Lehrers voraus, meist eine explizite Frage, auf die hin der Schüler die Antwort zu bringen hat. In der Frage ist die Menge von richtigen und falschen Antworten und damit das, was als Fehler zählen kann, im Voraus ausgekreist. Nicht alles Fehlerhafte in der Schülerantwort kann also unterrrichtlich als "Fehlerquelle", die Anlaß zu einer Intervention wird, behandelt werden. Die Fehlerquellen in der Schüleräußerung sind also durch die voraufgehende Lehrerfrage erwartungssystematisch "vorprogrammiert". Das bedeutet, daß die Fehlerstruktur dem Schüler vorgegeben ist. Entsprechend sind auch die Teile seines Plans, die der Erwartung des Lehrers nahekommen, vorgegeben. Für einen großen Teil der Schülerantworten gilt damit, daß ihnen ihr Ziel vorgegeben ist.

Gehen wir dieser Überlegung weiter nach. Es hat sich in der Analyse herausgestellt, daß in den "lernfördernden" Ausprägungen reparativer Muster die Schüler jeweils ein eigenes Ziel ausbilden und

dieses Ziel während der Verbalisierung beibehalten, indem sie den Fokus aufrechterhalten. Diese Beobachtung ist nun an der institutionellen Verfaßtheit und den Determinanten des Diskurses zu konkretisieren. Es handelt sich ja um den Lehr-Lern-Diskurs mit dem besonderen Zweck des Fremdsprachenerwerbs.

Bereits im "Exkurs über Sprechhandlungsziele" (vgl. oben § 3.1., S. 23/24) sind wir darauf gestoßen, daß die Schüler bei einer Äußerung keineswegs ein einfaches oder einziges Ziel haben, sondern daß dieses komplex ist, d.h. daß mehrere Ziele unter einem Gesamtziel von dem Sprecher subsumiert werden und daß diese Teilziele sich einander widersprechen können. Solche sich widersprechenden Teilziele können in einer später erfolgenden Befragung des Sprechers durch sich widersprechende Begründungen für die gemachte Äußerung rekonstruierbar (Verfahren der Triangulation) gemacht werden.

Wir können nun aber nicht die Einsicht abtun, daß auch in den positiven Fällen des Reparierens, des Helfens und der anderen Fokusbewahrenden Ausprägungen reparativer Handlungsmuster der Schüler im Lehr-Lern-Diskurs selbst nur ein Teilziel hat, gemessen an dem Gesamtziel, das von dem Lehrenden mit dieser Äußerung für den Schüler selbst bezweckt wird. Der Lehrer hat etwa den Plan mit dem Ziel, dem Schüler Englisch beizubringen, und der Schüler macht diesen Plan sich in einer Äußerung teilweise zu eigen, indem er das von ihm gewünschte Ziel zu realisieren versucht. Nicht der Schüler entwickelt für seine sprachliche Handlung den Plan, sondern er eignet sich einen fremden Plan, den des Lehrenden, an. Diesen Plan führt er aus, und bei der Ausführung ist ihm seine Fokus-Kontinuität von wichtigem Dienst. Aber es ist eben nicht sein eigener Plan, wie etwa in Alltagsdiskursen in Formen des "ungesteuerten" Spracherwerbs. Es ist also die Leistung des Schülers, nach einem fremden Plan ein Ziel eigenständig anzustreben und dafür mittels Fokusbildung die geeigneten formalen sprachlichen Mittel zu finden. Von der institutionellen Konstitution des Lehr-Lern-Diskurses her ist also der Schüler Ausführender eines Subplans. Dieser Subplan, den er als Plan seiner Äußerung selbst ausbildet, hat als oberstes Gesamtziel:

> Eine positiv bewertete Äußerung in der fremden Sprache vorzubringen <.

Nun geschieht im Zuge der Verbalisierung etwas Eigenartiges. Wenn die Intervention eintritt, die Äußerung "nicht ankommt", wird der Schüler seinen Plan für die begonnene Äußerung relativ leicht fallenlassen und einen anderen wählen. D.h. er wird den einen Subplan gegen den anderen umtauschen, je nach Interventionsindikatoren der positiven bzw. negativen Bewertung. Ein solches Verfahren deutet auf eine recht instabile Konstitution der Planbildung von Äußerungen im schulischen Zusammenhang hin.

Der derartig instabilen Planbildungskonstitution ist der rasche Wechsel der verschiedenen Subpläne komplementär. D.h. der Wechsel der einzelnen Subpläne bei Beibehaltung desselben Handlungsziels entsprechend den Reaktionen des Lehrenden entspringt der Verfaßtheit des schulischen Handlungsraums als eines Bodens für die Bildung von Strategien, d.h. für die Art und Weise, relativ schnell von einem Subplan zum anderen umzusteigen.

Strategien werden also für die adäquate Verfolgung, d.h. die schulisch erfolgreiche Bewältigung reparativer Muster ausgebildet. Ihnen ist im einzelnen durch die Aufarbeitung von aufgenommenen Material auf die Spur zu kommen. Es läßt sich aber schon hier die Funktion solcher Strategien kurz umreißen. Gerade die erfolgreich durchlaufenen Reparaturen haben nämlich die Funktion, den jeweiligen Sprecher auf die schulisch gratifizierte Form der Planausführung einzustimmen. Der erfolgreiche Durchlauf ist nichts anderes als der institutionsadäquate Erwerb des Wissens.
Durch den Charakter der Einbettung erscheinen reparative Handlungsmuster in besonderer Weise geeignet, die Schüler auf die dem Lehrerplan zugrundeliegenden Wissenselemente einzuschwören. Denn mit der Verbesserung wird vom Schüler eine eigen-mentale Tätigkeit gefordert, nämlich die eigenständige Übernahme des ihm implantierten Lehrerplans in einer bestimmten verbalen Form. Dies ist wohl zumindest ein Zweck der Verwendung von reparativen Mustern in der Schule insbesondere im Fremdsprachenunterricht.
Wir sind hier auf ein Grundproblem der arbeitsteiligen Struktur des Wissens gestoßen, das in verschiedenen Fremdsprachen einerseits und fachsprachlichen Bindungen andererseits im Lehr-Lern-Diskurs vermittelt und abgewehrt wird.

Literatur

Betten, A. (1976) Ellipsen, Anakoluthe und Parenthesen. In: Deutsche Sprache 3/1976, 207-230

Chafe, W. (1977) Creativity in Verbalisation and its Implications for the Nature of Stored Knowledge. In: Freedle (ed.) (1977) Discourse Production and Comprehension. Norwood, N.J.: Ablex

Corder, S.P. (1975) Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. Survey article in: Language Teaching & Linguistic Vol. 8 No 4 October 1975

Ehlich, K. (1977) Formen und Funktion von 'HM'. In: Weydt (Hsg) (1978) Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter

Ehlich, K./ Rehbein, J. (1975) Begründen. Arbeitspapier I des Projekts "Kommunikation in der Schule" (KidS) Düsseldorf: Sem. f. Allgemeine Sprachwissenschaft (mimeo). Erscheint in: dies. (1985) Muster und Institution. Tübingen: Narr

Ehlich, K./ Rehbein, J. (1976a) Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). LB 45/1976

Ehlich, K./ Rehbein, J. (1977a) Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. Arbeitspapier VI des Projekts "Kommunikation in der Schule" (KidS). In: Goeppert (Hsg.), Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink

Ehlich, K./ Rehbein, J. (1977b) Batterien sprachlicher Handlungen. Journ. of Pr. 1/4 (1977)

Englisch H4 (1974) Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing

Frei, H. (1975) Il y a répétition et répétition. In: Lingua 39 (1976), 1-25

Galperin, P.J. (1969) Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch (Hsg.), Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart: Klett

Goffman, E. (1971 dt. 1974) Der korrektive Austausch. In: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt: Suhrkamp, 138-254

Hilton, J.B. (1974) Language Teaching: A systems approach. London: Methuen

Holley, F./ King, J.K. (1975) Imitation and Correction in Foreign Language Learning. In: Schumann and Stenson (eds.), New Frontiers in Second Language Learning. Rowley : Newbury House

Jefferson, G. (1972) Sides Sequences. In: Sudnow (ed.), Studies in Social Interaction. New York etc.: Free Press

Jefferson, G. (1974) Error correction as an interactional resource. In: Language in Society 3, 181-199 (1974)

Keller, H.J. (^{2}1976) Rephrasieren. Arbeitspapier V des Projekts "Kommunikation in der Schule" (KidS). Düsseldorf: Sem. f. Allgemeine Sprachwissenschaft. (mimeo)

Keller-Cohen, D./ Dennis, J. (1975) The Acquisition of Conversational Competence. In: Papers from the parasession on Functionalism. Chicago: Linguistic Society

(1963) Elemente der literarischen Rhetorik. München: Hueber

Lucas, E. (1975) Error Treatment in the E.S.L. Classroom. Tel Aviv University (mimeo)

Mehan, H. (1974) Accomplishing Classroom Lessons. In: Cicourel e. a. (eds.), Language Use and School Performance. New York etc.: Academic Press

Ochs-Keenan, E. (1977) Making It Last: Repetition in children's Discourse. In: S. Ervin-Tripp & Cl. Mitchell-Kernan (eds.) (1977) Child Discourse. New York etc.: Academic Press

Piepho, H.-E. (1974) Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag

Ramge, H. (1973) Spontane Selbstkorrekturen im Sprechen von Schulanfängern. In: Diskussion Deutsch, 4. Jg., 1973, 165-190

Rath, R. (1975) Korrektur und Anakoluth im Gesprochenen Deutsch. In: LB 37/1975

Rehbein, J. (1976) Planen II: Planbildung in Sprechhandlungssequenzen. Trier: L.A.U.T.-Papier

Rehbein, J. (1977) Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler

Richards, J. (ed.) (1974) Error Analysis. Perspective on Second Language Acquisition. London: Longman

Roulet, E. (1976) L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. In: Etudes de Linguistique Appliquée, 1976

Sacks, H./ Schegloff, E./ Jefferson, G. (1974) A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50, 4 (1974)

Schegloff, E./ Jefferson, G./ Sacks, H. (1977) The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation. In: Language 76 (1977)

Schuman, John H./ Stenson, N. (eds.) (1975) New Frontiers in Second Language Learning. Rowley: Newbury House

Searle, J.R. (1969) Speech Acts. Cambridge: University Press

Sinclair, J. McH./ Coulthard, R. M. (1975) Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press

ROLIG-papirer

1974

* 1. Utz Maas, Sprachtheorie
* 2. Per Aage Brandt, Om sprogets samfundsmæssighed.
* 3. Lis Glebe-Møller, Ansatser til et opgør med den behavioristiske sprogundervisning

1975

4. Peter Harms Larsen, Papirer til 'Samtalens grammatik'.
* 5. Lis Glebe-Møller, Hvilken slags fransk skal der undervises i i vore skoler?
Henning Silberbrandt, Fremmedsprogsindlæring og fagstruktur.

1976

* 6. Frans Gregersen m.fl., Revideret udgave af introduktionen og kapitelindledningerne til antologien 'Klassesprog'
* 7. Ulf Teleman, How to be concrete in linguistics.

1977

* 8. Ulf Teleman, (1) On causal conjunction in Swedish, (2) Språk och socialisation. Reflexioner över reflexioner, (3) Grammatikens tillstånd och behov
* 9. Hartmut Haberland, Review of Bente Maegaard et al., Matematik og lingvistik.
* 10. Andrew Tolson, Approaches to language in cultural studies
Ulrich Ammon, Probleme soziolinguistischer Theoriebildung am Beispiel von Dialekt und Einheitssprache.

1978

* 11. Ulf Teleman, Språkriktighet i och utanför skolan.
* 12. Norbert Dittmar, Hartmut Haberland, Tove Skutnabb-Kangas and Ulf Teleman (eds.), Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children. Roskilde 19-23 March 1978
* 13. Peter Harms Larsen, Tekst og tale - analyser og problemer.
* 14. Niels Haastrup og Ulf Teleman, Svensk, dansk eller skandinavisk? En interviewundersøgelse af svenske læreres sproglige situation på et dansk universitet.
15. Karen Risager (red.), Fremmedsprogsundervisning på RUC.

1979

* 16. Karen Risager og Niels Haastrup (red.), Om anvendelse af sprogvidenskabelig viden i erhvervsfunktioner udenfor skolesystemet. Rapport fra den 4. konference i nydansk grammatik og sprogbeskrivelse.
* 17. Hartmut Haberland and Tove Skutnabb-Kangas, Political determinants of pragmatic and sociolinguistic choices.

1980

* 18. Hverdagsskrift i anledning af ROLIGs femårsjubilæum.
* 19. Elisabeth Bense, Linguistische Theorie und Sprachunterricht.
Hartmut Haberland, Status und Legitimation von Theorien der Sprachvariation.
* 20. Jørgen U. Sand og Søren Kolstrup, 'Il fait rien? Je crois pas que je le dirais.'
* 21. Tove Skutnabb-Kangas, (1) Guest worker or immigrant - different ways of reproducing an underclass. (2) Violence as method and outcome in the non-education of minority children.

1981

22. Karen Sonne Jakobsen, (1) Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse. Et undervisningseksperiment på RUC, (2) Skolesprogene. Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet.
* 23. Ulf Teleman, Talet och skriften.
* 24. Arne Thing Mortensen, Jørgen U. Sand og Ulf Teleman, Om at læse fremmedsprogede tekster på 1. del af universitetsstudierne. 15 beskrevne og kommenterede forsøg.
* 25. Niels Haastrup, Ferie i udlandet & Færdighed i fremmedsprog. Rapportering om bearbejdelse af to statistiske undersøgelser.
* 26. Karen Risager og Ulf Teleman (red.), Kønsspecifik sprogbrug - hvad er det?

1983

* 27. Niels Haastrup, Tre debatoplæg om sprogpolitik og sprogundervisning i Danmark.
* 28. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, Cultilingualism - Papers in cultural and communicative (in)competence.
29. Knud Anker Jensen, Kontrastiv hverdag. Et alternativt "Landeskunde"-seminar
Niels Haastrup, Fremmedsprog i det sprogsociologiske billede i Danmark - nogle pointer fra turistsektoren.

1984

30. Jochen Rehbein, Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht.

* udsolgt/out of print